صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الثالثة | أكتوبر ١٩٥٠ | العدد الأول

فهرست

		صفحة
المؤتمر الثقافي العربي الثاني		١
المشكلات النفسية في المدرسة الثانوية	للدكتور عبد العزيز القوصي	١٢
وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها	للأستاذ محمد فؤاد جلال	٢٠
طرق حديثة في المدارس الثانوية بفرنسا		٣١
ما المقصود بالطرق الفاعلية		٣٣
التربية الاجتماعية في معسكر الرواد	رائد	٣٨
برنامج مدرسة حديثة		٤١
كليات تعليم الكبار في انجلترا	للدكتور عبد العزيز السيد ابراهيم	٥٠
المفتش والمدرس		٥٦
التاريخ والطفل		٦٠
القيم التعليمية في دراسة العلوم	للدكتور يوسف صلاح الدين	٦٩
تخطى الحدود الفاصلة		٧٧
كتب المطالعة العربية	للدكتور محمد قدرى لطفى	٨٢
مدرسة دولية في كوبنهاجن		٩٤

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثالثة | اكتوبر ١٩٥٠ | العدد الأول

المؤتمر الثقافى العربى الثانى

عقد بكلية الآداب بالإسكندرية المؤتمر الثقافى العربي الثانى فى المدة بين ٢٢ أغسطس وأول سبتمبر سنة ١٩٥٠ .

وقد خصص صباح اليوم الأول للتعارف واستقبال حضرات أعضاء المؤتمر، وعقدت الجلسة الافتتاحية فى الساعة الرابعة من مساء ذلك اليوم. وبعد أن ألقى سعادة الأمين العام للجامعة العربية ورؤساء الوفود الرسمية كلماتهم ، أخذ المؤتمر فى مناقشة جدول الأعمال الذى أعدته اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية ، وكان ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهى :

(١) تقرير عن الأحوال الراهنة والاتجاهات السائدة فى التعليم بكل قطر من الأقطار العربية يقدمه مندوب عن القطر .

(٢) الاطلاع على ما اتخذته كل حكومة من حكومات الجامعة العربية من الإجراءات فى سبيل تنفيذ مقررات المؤتمر الثقافى العربى الأول وتوصياته واستلهام المبادئ التى استندت إليها تلك المقررات .

(٣) البحث والمناقشة فى المسألتين التاليتين :

ا — سياسة التوسع فى التعليم الثانوى والعالى .

ب — ماذا تستطيع المدرسة عمله لإعداد التلاميذ للحياة العملية ؟

واقترح مندوب العراق أن تدرج مسألة تعليم أبناء اللاجئين فى جدول الأعمال فوافق المؤتمر على ذلك .

وأثار الوفد المصرى مناقشة حول المسألة الأولى من القسم الثالث وهى الخاصة بسياسة التوسع فى التعليمين الثانوى والعالى ، واقترح أن يكون موضوع البحث

هو العقبات التى تعترض التوسع فى التعليمين الثانوى والعالى وكيفية تذليلها .

وأخيراً استقر الرأى على البرنامج ، وألفت لجان فرعية لبحث موضوعاته على الوجه الآتى :

اللجنة الأولى : لبحث ما اتخذته كل حكومة من حكومات الجامعة العربية من الإجراءات فى تنفيذ مقررات المؤتمر الثقافى العربى .

اللجنة الثانية : لبحث مسألة تعليم أبناء اللاجئين الفلسطينيين

« الثالثة : لبحث موضوع مقومات الثقافة العربية ووسائل تقويتها .

« الرابعة : لبحث موضوع إعداد التلاميذ للحياة العملية .

« الخامسة : لبحث العقبات التى تعترض التوسع فى التعليمين الثانوى والعالى وكيفية تذليلها .

وقد عكفت اللجان المختلفة على بحث الموضوعات التى وكلت إليها ، وأعدت تقاريرها وتوصياتها ، ثم عقد المؤتمر جلستين ختاميتين لمناقشة التقارير وإصدار المقررات .

ولا شك أن الموضوعات التى تناولها هذا المؤتمر على جانب كبير من الأهمية ، وهى تتناول مشاكل تعليمية وثقافية ذات خطر عظيم بالنسبة لحاضر الدول العربية ومستقبلها .

إن مناقشة مسائل التربية والثقافة على نطاق دولى من مستحدثات العصر الحاضر. ففى أعقاب الحرب العظمى الأولى لم يفكر السياسيون إلا فى المعاهدات السياسية والحربية ، فأنشئت عصبة الأمم وقد خلا ميثاقها من أية إشارة إلى ضرورة الاعتماد على التربية والثقافة كعامل من عوامل إقرار السلم . ولقد فطن السياسيون عقب الحرب الأخيرة إلى هذه النقطة ، ولذا جاء ميثاق هيئة الأمم داعياً إلى ضرورة التعاون الثقافى بين الأمم المشتركة فيها ، وأنشئت منظمة اليونسكو لهذا الغرض .

وعندما أنشئت الجامعة العربية لم تغب عن رجالها فكرة التعاون الثقافى وضرورته توثيقاً لعرى التفاهم بين دول الجامعة ، ولذا كانت أول معاهدة عقدتها هذه الدول عقب إنشاء الجامعة هى المعاهدة الثقافية .

والحقيقة أن الدول العربية أحوج إلى التعاون الثقافى من دول هيئة الأمم ، ومجال هذا التعاون أوسع وأخصب. وذلك لما بين هذه الدول من روابط دينية وثقافية

ولغوية ، ووشائج تاريخية ، ولما تعانيه من مشاكل متشابهة فى الحاضر .
ولذا فإنا نرحب بعقد هذه المؤتمرات ونرجو أن تنال بحوثها ومقرراتها من شعوب وحكومات الدول العربية كل عناية
وفيما يلى أهم مقررات المؤتمر :—

أهم مقررات المؤتمر بشأن الثقافة العربية ووسائل تقويتها
بناء على مقترحات اللجنة التى كونت لهذا الغرض

القسم الأول — الثقافة العربية وحاضرها :

أ — فيما يتعلق بمقومات الثقافة العربية :

أخذت اللجنة كلمة الثقافة فى مدلولها الواسع وهو معارف الأمة وأدبها وعاداتها وتقاليدها واتجاهاتها الروحية والفنية .
ونظرت بهذا المعنى إلى الثقافة العربية فوجدت أن من أهم مقوماتها ما يلى :
(١) أن التراث الفكرى لهذه الثقافة تراث خصب غنى اتسعت آفاقه لثمار الثقافات القديمة الأخرى التى احتك بها العرب فى أيام نهضتهم ، وأثر بدوره فى ثقافة العالم من طريق تأثيره فى الفكر الأوروبى .
(٢) أن لغة تلك الثقافة — وهى العربية الفصحى — لغة ذات تاريخ قديم متصل الحلقات وأنها قد سايرت الحضارة وكانت أداة طيعة للعلم والأدب والفلسفة فى عصور الازدهار الفكرى للعرب .
(٣) أن لهذه الثقافة أدبها وفنونها وآثارها التى انطبعت بطابعها وتأثرت بمزاجها وترجمت عن أطوار تاريخها .
(٤) أن هذه الثقافة منذ ظهور الإسلام أصبحت تستمد أهم مقوماتها واتجاهاتها من الدين وتعاليمه وأنها قد حاولت فى مختلف عصورها أن تستمد من تشريعه قواعد وأسساً لحياتها الأخلاقية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وأن أدبها ودراساتها الأساسية قد تأثرا بكتاب ذلك الدين والحرص على حفظه وفهم أسراره .
(٥) أن هذه الثقافة تمثل فلسفة فى الحياة والاجتماع أهم ما تتميز به توفيقها بين سلطة الحاكم وحرية المحكوم ، واحترامها للملكية الفردية ، وتوجيهها

للتعاون بين الغني والفقير ، وحضها للغنى أن يجعل للفقير قسما من ماله ، وعدم تفريقها بين الألوان والأجناس ، وإصرارها على قسط معين من الأدب والاحتشام فى حياة الجنسين (الرجل والمرأة) ، وتسويتها بينهما — إلا فى حالات معدودة — فى الحقوق والواجبات .

ب — فيما يتعلق بحاضر الثقافة العربية :

دخلت الثقافة العربية منذ قرن من الزمان فى دور نهضة — بعد مرحلة طويلة من التأخر والركود — واتجهت فى ذلك اتجاهين لم تجد من كليهما بدا : الأول إحياء قديمها الزاهر والثانى الاقتباس من معارف الغرب وعلومه . وقد لابست تلك النهضة ظواهر أهمها ما يلى :—

(١) إنقسام المثقفين العرب طوائف : احداها اندفعت نحو ثقافة الغرب دون أن تتسلح بالمعرفة الحقة لتراثها القديم ، والثانية ظلت منطوية على نفسها عاكفة على قديمها الذى فقد أصالته فى عصور التأخر ، والثالثة طائفة وسط حاولت أن تزيد فى ثروة الثقافة العربية بخير ما تثقفه من الثقافة الغربية .

وقد أثر هذا الانقسام بدوره على الفرد فأورثه التناقض وكاد يشله عن السير فى الحياة .

(٢) اضطراب الموازين الخلقية والاجتماعية فى المجتمع العربى ، والحيرة بين مقتضيات روح الدين والتقاليد من جهة ، وما تتطلبه بعض مظاهر الحياة المدنية الحديثة من جهة أخرى .

(٣) ضعف الوحدة التعليمية فى البلاد العربية لاختلاف معاهدها فى ألوانها واتجاهاتها الثقافية فتعددت النظم واختلفت تبعاً لذلك العقليات والأهداف .

(٤) اضطراب المجتمع العربى بين الذوق الفنى المتوارث وبين ما يفد عليه من الفنون والآداب الغربية ، مما نوع الاتجاهات فلم يعن على تميز طابع واضح للإنتاج الفنى العربى .

(٥) انشغال الذهن العربى بمشكلاته السياسية والتعليمية والعمرانية فلم يستطع بعد أن يفرغ كثيرا للشعور الحقيقى بكيان ثقافته وتعرف مقوماتها ، ومحاولة التوفيق بينها وبين ما تقتبسه من ثقافة الغرب .

جـ — الأهداف الحاضرة :

من رأى هذه اللجنة أن الثقافة العربية فى روحها ثقافة إنسانية ، وأنها تستطيع

الإقبال على الثقافة الإنسانية العصرية دون أن تفقد خصائصها ومقوماتها الجوهرية ، وأن الإقبال على الثقافة العصرية ضرورة لحياتنا وسلامة أوطاننا ونهضتنا العلمية والاقتصادية ، ولا ينجم عنه إلا الخير والقوة إذا ما وعى العرب خصائص ثقافتهم العربية وعيا صادقاً واعتزوا بها وتمثل فيهم روحها فى التربية المدرسية وفى مناهج الحياة .

القسم الثانى — المقترحات والتوصيات لترقية الثقافة العربية ونشرها :

(١) العمل على تحقيق الوحدة اللغوية فى المجتمع العربى حتى تكون لغته الفصحى — لا لغة التعليم والكتب فحسب — ولكن لغة الحياة أيضاً . وأهم وسائل ذلك الإسراع فى نشر التعليم . وتعميم الثقافة الشعبية ، والعمل على أن تكون الدراسة فى جميع المعاهد والجامعات العربية باللغة العربية ، وتشجيع رجال العلم من العرب على أن يؤلفوا فى مختلف العلوم بتلك اللغة . ومناشدة مجمع فؤاد الأول للغة العربية الإسراع فى إخراج معجم بسيط للغة العربية .

(٢) تكميل ما قام به المؤتمر العربى الثقافى الأول من طبع التعليم العام فى جميع مدارس البلاد العربية بالطابع القومى . حتى تتحقق بذلك وحدة تعليمية قائمة على نواحى الثقافة القومية ، يأخذ الدين فيها مكانه باعتباره الركن الأكبر فى تلك الثقافة .

(٣) مضاعفة الجهود التى تبذل الآن فى الكشف عن أسرار التشريع الدينى ووجهات نظر الدين فى السياسة والاقتصاد والاجتماع . ومن وسائل ذلك عرض نواحى الثقافة الدينية عرضاً مبسطاً جديداً لتلاميذ المدارس الثانوية والتفكير فى إنشاء معهد للدراسات الإسلامية فى إحدى العواصم العربية ، يكون حافزاً على تعاون العلماء العرب فى ميادين هذه الدراسات ، ويقوم المتخصصون فيه بدراسة الإسلام دراسة حديثة تكشف عن مبادئه واتجاهاته وموقفه من معضلات الحياة فى العصر الحاضر .

(٤) مواصلة العمل على ترقية الثقافة العربية من طريق إحياء تراثها القديم وتنميتها ونشرها فى البلاد العربية وخارجها .

أهم قرارات المؤتمر بشأن إعداد الطالب للحياة العملية
بناء على مقترحات اللجنة التى ألفت لهذا الغرض

أولا — فيما يتعلق بالإعداد للحياة :

(١) أن يعاد النظر فى مناهج الدراسة حتى تحقق ما يأتى :

ا — أن تعنى بالحقائق المحسوسة والتطبيقات العملية ولا تكتفى بالمعلومات النظرية .

ب — أن تعنى بتعريف الطالب بمعالم بيئته الطبيعية والبشرية والعمرانية وتلفت نظره إلى مصادر الثروة ومنابع القوة وكيفية تنميتها واستغلالها .

جـ — أن تنمى روح الوطنية والقومية المتجهة إلى خير الفرد والجماعة والتى لا تتعارض مع التعاون الإنسانى الشامل .

د — أن يكون المنهج متصفاً بالمرونة حتى يسمح لكل من التلميذ والمدرس أن يفكر ويبتكر .

هـ — ألا يكون المنهج مزدحماً بالمواد ازدحاماً يعوق فاعلية الطالب ونشاطه الفكرى والعملى .

(٢) يراعى فى طرق التدريس ما يأتى :

ا — الابتعاد عن التلقين .

ب — اتباع تلك الطرق التى تعتمد على فاعلية الطالب ونشاطه الذاتى وتعوده التفكير العلمى والاعتماد على النفس وتحمل المسئوليات والتعاون مع الغير .

(٣) يراعى فى الحياة المدرسية ما يأتى :

أن تنظم الحياة المدرسية على أساس اجتماعى مبنى على النشاط والحكم الذاتى وأن يكون للتلاميذ نصيب جدى فى رسم خطط حياتهم داخل المدرسة وتحمل مسئوليات العمل فيها .

ثانياً — فيما يتعلق بالعمل على تقوية النزعة العلمية :

توصى اللجنة بأن تزاد العناية بتنمية الروح العلمية عند الناشئين بالوسائل الآتية :—

(١) أن تبنى الدروس بقدر الإمكان على المشاهدة والملاحظة الفعلية وأن يشجع التجريب واستخلاص النتائج وسائر خطوات التفكير العلمى فى كل مرحلة من مراحل الدراسة بما يناسب القدرات العقلية للتلاميذ .

(٢) تنمية روح النقد الموضوعى المبنى على دراسة المواد الأولية المتوفرة ومقارنتها مع التأكيد على التسبيب واستخلاص النتائج .

(٣) تعويد التلاميذ عادة البحث والاستقصاء .

(٤) تدريب التلاميذ على الدقة فى التعبير بحيث يكون مطابقاً للمعنى المقصود ولما يلاحظه الطالب بنفسه .

(٥) أن تكون الامتحانات وسيلة لاختبار المقدرة على التفكير والملاحظة والتطبيق ..

(٦) أن تكون الكتب المدرسية وخاصة فى المرحلة الثانوية مثلا صالحاً للتفكير العلمى فى بحث القضايا وتسلسلها .

ثالثاً — فيما يتعلق بالتعليم المهنى :

توصى اللجنة بما يأتى :

(١) ألا يكون هناك تعليم مهنى فى المرحلة الأولى (الابتدائية) من التعليم وإنما يكون هناك تعريف بالمهن وممارسة للأعمال اليدوية المحببة للتلاميذ على نطاق واسع حتى يتشبعوا بروح العمل واحترامه .

(٢) أن تكثر الدول العربية من مدارس التعليم المهنى بجانب التعليم الثانوى النظرى تمشياً مع متطلبات النهضة الاقتصادية وتطورها .

(٣) أن تكون هناك مرحلة ملاحظة واختيار مركزين تقع بعد المرحلة الابتدائية لكشف ميول التلاميذ ومواهبهم وقدراتهم كشفاً ينبنى عليه توجيههم إلى التعليم النظرى أو إلى نوع من أنواع التعليم المهنى على أن تستخدم فى ذلك مختلف الوسائل العلمية الحديثة .

(٤) إعداد دراسات تكميلية لمن لا يستطيع متابعة دراسته بعد المرحلة الأولى على أن تشمل مواد مهنية وثقافية .

(٥) أن يشجع الطالب على الإقبال على التعليم المهنى بكافة الوسائل الممكنة ومنها :

ا — أن تكون الدراسة المهنية موازية للدراسة الثانوية العادية ومساوية لها فى المدة والقيمة بوجه عام .

ب — منح المتخرجين قروضاً صناعية أو إقطاعيات زراعية وما إلى ذلك من وسائل فتح باب العمل الحر أمامهم وتيسير مجاله .

جـ — إيجاد لجان محلية لمساعدة المتخرجين فى إيجاد الأعمال الملائمة لهم .

د — أن يكون هناك تشريع للعمل فى الدول العربية يحفظ حق العامل ويصون كرامته ويكافئ جهوده ويضمن مستقبله .

(٦) أن تشكل لجنة يشترك فيها المربون مع ممثلين من رجال الاقتصاد لرسم خطط التعليم المهنى وتكون فى الوقت نفسه صلة وصل بين متطلبات الحياة الاقتصادية وبين المدارس المهنية .

(٧) يجب العمل بمختلف الوسائل على تشجيع المتخرجين فى المدارس المهنية على الالتحاق بالعمل الحر . على أنه من المستحسن أن يفتح باب الالتحاق بالجامعة لمن تؤهلهم استعداداتهم المهنية لمتابعة تعليمهم الجامعى .

(٨) تنشأ مدارس خاصة بعد المرحلة الأولى لمحدودى المواهب الذين لا يمكنهم متابعة الدراسة الثانوية نظرية كانت أم مهنية .

(٩) يراعى فى وضع نظام الدراسة المهنية أن يمرن التلاميذ شهرين على الأقل من كل عام دراسى تمريناً متصلا فى المصانع والمزارع والمتاجر والمؤسسات الأخرى حتى يتشبعوا بروح العمل الحر وليتدربوا عليه فى مجاله الطبيعى .

رابعاً — التوصيات بشأن إعداد المعلم :

(١) لما كان تحقيق ما نوهنا به من المسائل والمبادئ التربوية الكبرى يرجع فى الدرجة الأولى إلى كفاءة المعلم ومثابرته وإخلاصه وإيمانه برسالته فإننا نرى ضرورة ملحة للعناية بإعداد المعلمين إعددا مهنيا متينا يمكنهم من أداء رسالتهم أحسن أداء ، وذلك بالإكثار من معاهد المعلمين على اختلاف درجاتها، ومن المنتسبين إليها وبالعناية بها العناية اللازمة وبتجنيد خير المتخرجين من تلك المعاهد للتعمق فى الثقافة التربوية اللازمة .

(٢) العمل على إيجاد مدارس تطبق فيها أساليب التربية الصحيحة

تكون بمثابة حقول للتجارب يتم فيها تجريب هذه الأساليب وتكييفها بحسب ظروف البيئة وحاجاتها .

(٣) عقد مؤتمر خاص لإعداد المعلم فى البلاد العربية .

(٤) العمل على رفع مستوى المدرسين من الناحية المادية ومن الناحية الاجتماعية بحيث تكفل لهم الدولة من أسباب العيش ما يعينهم على حفظ كرامتهم وأداء رسالتهم .

أهم مقررات المؤتمر بشأن التوسع فى التعليم الثانوى والعالى
بناء على مقترحات اللجنة التى كونت لهذا الغرض

القسم الأول : التعليم الثانوى

(١) نوصى الحكومات العربية بأن يكون التعليم فى مرحلتى الابتدائى والثانوى مجاناً .

(٢) تبذل الحكومات كل إمكانياتها لتيسير التعليم الثانوى المجانى لكل من يطلبه .

(٣) التعليم الثانوى هو المرحلة الدراسية التى تتلو المرحلة الأولى وتشمل التعليم الثانوى العادى والزراعى والصناعى والتجارى والنسوى وما إلى ذلك من الأنواع .

(٤) جميع أنواع التعليم الثانوى متكافئة من حيث القيمة المادية والأدبية ومن حيث علاقتها بالتعليم العالى .

(٥) المرحلة الأولى (قبل الثانوى) ست سنوات على الأقل بعد السادسة .

(٦) التلاميذ الذين لا تتهيأ لهم الفرص لسبب لأن يستمروا فى التعليم بعد المرحلة الأولى تهيأ لهم دراسات تكميلية تعينهم على استكمال ثقافة مهنية وعامة ليكونوا مواطنين نافعين مستنيرين .

(٧) يراعى فى نظم ومناهج التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة :

ا — أن تكون ذات صلة وثيقة بالحياة والبيئة .

ب — أن تبدأ بمرحلة عامة مشتركة قبل التوجيه إلى الفروع .

جـ — أن تكون المناهج من المرونة بحيث تسمح للتلميذ أن ينتقل من نوع إلى نوع آخر أكثر ملاءمة له .

(٨) نوصى الحكومات العربية بأن تعمل الهيئات التعليمية فى كل منها على استنباط أحسن الوسائل للكشف عن مقدرات التلاميذ واستعدادهم لحسن توجيههم إلى أنواع التعليم الثانوى التى تلائمهم .

(٩) يكون إعداد البرامج لأنواع التعليم الثانوى بحيث تنتهى بالتلميذ إلى الاكتفاء بها إذا أراد أو إلى الاستمرار فى الدراسة العليا .

(١٠) تقوم سياسة التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة على دراسات علمية إحصائية لأحوال البلاد وحاجتها ويتضمن ذلك أيضاً العمل على توسيع مجال العمل أمام الخريجين .

القسم الثانى : التعليم العالى

(١) التعليم العالى حق للنابغين وذوى المواهب وعلى الحكومكات أن تيسره لمستحقيه بإعفائهم من نفقاته ومنحهم المساعدات المالية التى تعينهم على الاستمرار فيه.

(٢) إن أبواب الجامعة يجب ألا توصد فى وجه الفقراء من ذوى القابليات الراغبين فى الالتحاق بها ولا بد من اتخاذ تدبير يكفل لكل طالب كفء الانتفاع من مواهبه والنفع بها وعلى وجه العموم يوصى المؤتمر بتخفيض نفقات التعليم الجامعى تخفيضاً يؤدى إلى تيسيره لجميع الراغبين فيه .

(٣) ليس كل الذى يؤهل الطالب للالتحاق بالجامعات والمعاهد العالية هو نسبة ما جازه من درجات الامتحان فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية بل إن شخصية الطالب وقابلياته الفكرية والخلقية ذات أثر كبير كذلك فى تأهيله للدراسة العالية . ويجب استنباط الوسائل الكفيلة عن قابليات الطلاب وصلاحياتهم لتوجيههم فى التعليم العالى .

(٤) يجب أن يكون التعليم العالى منوعاً ووافياً بحاجات البلاد ويحسن أن يكون كله فى نطاق جامعى فتقلل بقدر المستطاع المعاهد العالية التى لا تدخل فى نطاق جامعة من الجامعات .

(٥) ليس كل الغرض من التعليم العالى هو الحصول على شهادات عالية فيجب العمل على تشجيع الدراسات العلمية والاستنباطية فى مختلف فروع

العلم . وعلى الجامعات والمعاهد العالية أن تخرج من نطاقها المحدود بالشهادات إلى ميدان الخدمة العلمية العامة بحيث تكون مركز اشعاع فكرى وثقافى عام .

(٦) تنسق الصلة التعاونية بين الجامعات ومعاهد التعليم العالى فى جميع البلاد العربية وتتخذ الوسائل الكفيلة بتحقيق التعاون العلمى بتبادل الإساتذة والطلاب والاعتراف بالشهادات .

(٧) التعليم العالى حر ومستقل فلا تقيده إلا قوانين البلاد العامة .

الاشتراك الخاص لطلبة معاهد المعلمين

رغبة فى تيسير الاشتراك فى « صحيفة التربية » لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين على اختلاف أنواعها جعل الاشتراك السنوى لهم ٢٥ قرشاً بدلا من ٤٠ .

وتقبل طلبات الاشتراك المخفض عن السنة الثالثة (أكتوبر ١٩٥٠ — يولية ١٩٥١) إذا وصلت لإدارة الصحيفة فى موعد لا يتجاوز ١٠ يناير سنة ١٩٥١ ، مع مراعاة أن يكون الطلب مختوماً بخاتم المعهد الذى ينتمى إليه الطالب .

وترسل الطلبات باسم « مدير إدارة صحيفة التربية » ٣ ميدان الخديو إسماعيل بالقاهرة .

والمكتب مفتوح لقبول الطلبات يومياً من الساعة ٥ إلى الساعة ٧ بعد الظهر عدا أيام الخميس والجمعة .

المشكلات النفسية فى المدرسة الثانوية

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين

يدخل التلميذ فى هذه المرحلة فى أوائل دور المراهقة ، ويخرج منها فى أوائل دور الشباب . ويلاحظ أن المرحلة السابقة للمراهقة مرحلة استقرار ، وكذلك الجزء الأخير من التعليم الثانوى نجد التلميذ فيه فى حالة استقرار ، وأما المرحلة الواقعة بين الحادية عشرة والخامسة عشرة فإنها مليئة عادة بالمشكلات . ففيها نجد الميل إلى عصيان السلطة والنزوع إلى الاعتداد بالذات ، ونجد التمرد والقلق وشرود الذهن والميل إلى الوحدة ، كما نجد اتجاها إلى المثيرات بمختلف أنواعها ؛ فمن قراءة الروايات المثيرة إلى الذهاب إلى دور السينما إلى تدبير المخاطرات إلى غير ذلك . والمدرس فى المدرسة الثانوية يشكو من أن تلاميذه لا يهتمون بدروسهم ولا يعبأون بسلطان المدرس ، وكثير منهم ينتحل الأعذار ليتخلص من سجن المدرسة . ويكثر الهرب من هذه السجون عندنا فى القاهرة فى أيام الآحاد لارتياد دور السينما ، حيث يوجد الجو الذى يعج بالحيوية واستثارة الحيوية . وقد أصبح من العسير على كثير من نظار المدارس فى الوقت الحاضر أن يحكموا مدارسهم ، وأن يسيروا بها كما يريدون ، خصوصاً بعد أن كبرت أعدادها وتضاعفت مشكلاتها مع تزايد العدد .

ويرى كثير من علماء النفس أن دور المراهقة دور تحدث فيه تغيرات كبرى . فهو يمثل مرحلة انتقال ، أحد طرفيها هو دور الطفولة وطرفها الآخر هو دور الرجولة عند الأولاد ، واكتمال الأنوثة عند البنات . والتغيرات التى تتناول هذه المرحلة تتناول الناشئ فى جسمه وفى عقله . والتغيرات الجسمية منها ما هو ظاهر معروف ، ومنها تغيرات فسيولوجية غددية ، ندرك آثار بعضها فى نمو الجسم من الظاهر ، وبعضها لا ندرك آثاره وإن كان يؤثر فى مشاعر الفرد إلى حد بعيد .

وبهذه التغيرات جميعها — الخفى منها والظاهر — يبدو الطفل كأنما يخلق بالتدريج خلقاً جديداً . وتصحب هذه التغيرات اضطرابات نفسية إن أدركنا بعضها فنحن لا ندرك أغلبها، وهى تحتاج منا إلى كثير من الفهم وكثير من العطف . ومما نلحظه فى هذه المرحلة اضطراب الحركات ، مما يرجع إلى هذه التغيرات . فيتأخر التلميذ فى الرسم وفى الكتابة وفى الأشغال الدقيقة وفى تداول أجهزة المعمل ، وقد يسبب الناشئ بعض الخسائر فى هذه الناحية بسبب الاضطراب العصبى الذى يظهر فى هذه الفترة .

وإلى جانب انتقال الطفل بوزنه ، وطوله ، وغدده ، وشكله ، وصوته ، ومشيته ، من دور الطفولة إلى دور الرجولة فى الذكر ، واكتمال الأنوثة فى الأنثى ، نجده كذلك ينتقل بعقليته ، وبانفعالاته ، واتجاهاته ، ونظراته ، وشخصيته ، وعلاقاته بغيره ، من دور الطفولة إلى دور الرجولة أو الأنوثة الكاملة . فبعد أن كان الطفل هادئاً ، مطيعاً ، خاضعاً لسلطة والديه أو مدرسه ، تجده وقد بدأ يعتد بنفسه، ويحاول التحرر من سلطان ذوى السلطان من الآباء والمدرسين. فهو يعارض ، ويناقش ، ويريد أن يعرف سبباً لأغلب ما يطالب إليه القيام به . وتلقى هذه الاتجاهات شيئاً من الاستياء ، يقل عند البعض ، ويكثر عند البعض الآخر ، فلا يطيق بعض الآباء أو بعض المدرسين أن يروا أبناءهم وتلاميذهم وقد اتجهوا إلى شىء من السيطرة والظهور وإثبات الذات . فهم يريدون أن يستمروا فى إخضاعهم إخضاعاً كاملا لسلطانهم ، فيختارون لهم ما يلبسون من ملابس ، ومن يصاحبون من أصدقاء، وما يقرأون من كتب ، وما يتسلون به من ألعاب ، وما يقضون فيه أوقات فراغهم ، وينتظرون من الناشئ أن يستسيغ كل ما يختار له ، بل ينتظرون منه أن يظهر عرفانه بالجميل إزاء قيامهم بهذا . ومع ميل الولد إلى التحرر من سلطان والديه ، نجده يميل إلى البحث عن مثل أخرى تتميز بصفات غير صفات والديه ، فهناك أبطال الرياضة وأبطال السينما ، وأبطال المدرسة ، وخيار المدرسين. ومع ميل التلميذ إلى البطولات الحية فى المجتمع وفى المدرسة ، نجده يميل كذلك إلى البطولات التاريخية ، كبطولات العلماء والمخترعين والمكتشفين وغيرهم . فيميل إلى دراسة حياة مدام كورى ، وباستير ، وغاندى ، وأديسون ، وأبراهام لنكولن، ومحمد على باشا ، وسعد زغلول ، وغيرهم . وبهذا ينتقل إعجابهم من المثل الفردية التى كانوا

يجدونها فى البيت فى الأب والأم إلى مثل أخرى يجدونها فى المدرسة ، ثم إلى مثل يجدونها فى المجتمع القريب ، ومثل من نوع ثالث يجدونها فى أفق أبعد ، فى بلاد غير بلادهم ، وفى زمان غير زمانهم .

ومع انتقالهم من النظرة الضيقة التى كانت تتلون بها الطفولة ، إلى النظرة البعيدة الواسعة التى تتميز بها المراهقة ويتميز بها البلوغ ، نجد الناشئ ميالا إلى نقدما حواليه ومن حواليه ، ونجده متبرماً بالأفق الضيق الذى يحصره ، ونجد كذلك السلطة المحيطة به متبرمة به لميله إلى التضجر ، والثورة ، والنقد ، وفك الحصار ، مما يجعل العلاقات بين الطفل الذى كان وديعاً حتى اليوم وبين من حوله من الآباء والمدرسين معرضة لكثير من الاهتزازات بل لكثير من الزلازل . وكل ما يتطلبه هذا التغير ، وما يثيره من مشكلات ، أن يؤمن المحيطون بالطفل بحاجته إلى التحرر وفك الحصار ، وإلى توسيع النظرة ، وإلى الاعتزاز بالذات ، وإلى الانتقال من الطفولة الضيقة إلى اكتمال النمو وما يتوقعه النمو من آفاق واسعة وآمال عريضة .

ويحدث أحياناً أن يتحرر الطفل بعقله من والديه ليلتصق بأحد مدرسيه ، ولا تتاح له فرصة الإعجاب بالبطولات المتعددة فيكتفى ببطولة واحدة يصب عليها كل مشاعره ، وتصل العلاقة بينهما إلى ما يسمى « عبادة البطولة » . ونجد هذا أكثر ظهوراً فى البنات منه فى البنين ، لأن فرص التحرر فى البنات أقل منها فى البنين ، فيكون تركيز العاطفة على شخص واحد أكثر احتمالا فى حالتهن . وقد تجد الفتاة التى تعجب بأحدى المدرسات أحياناً تجاوباً من هذه المدرسة ، فتصب التلميذة كل مشاعرها وانفعالاتها نحوها ، وتكون المدرسة فى الغالب متعطشة بسبب ظروفها الخاصة لمثل هذه العلاقات ، فيظل كل منهما يغذى هذه العلاقات من جانبه ، حتى تجد الفتاة صعوبة بالغة فى تخليص نفسها من هذه الشبكة . ويذهب بعض الفتيات إلى قرض الشعر المشبع بالعاطفة ، وكتابة الخطابات المطولة القوية المليئة بالانفعالات ، وتقديم الهدايا الثمينة ، لإظهار الشعور نحو مدرستهن فى هذه الحالة . ولهذا كان من الواجب فى هذه السن أن تتعدد الاتصالات بالشخصيات الجذابة تعدداً يسهل معه تخفيف الصلة الشاذة بشخصية واحدة فقط . كذلك تجب العناية بدراسة الشخصيات الاجتماعية المعاصرة والتاريخية ، المواطنة منها وغير المواطنة ، دراسة يترتب عليها فى النهاية التمسك

بالأفكار والمثل دون التمسك بالأشخاص والأفراد .

وهناك جانب آخر هو أن يتحرر الناشىء من سلطة الفرد ويضع نفسه تحت سلطة الجماعة . فالتلميذ فى هذه السن يميل إلى الانتماء إلى جماعة ويشعر عادة بالولاء نحو هذه الجماعة ، أما السلطة الفردية للوالد أو من يقوم مقامه فإنها تبدأ فى الاضمحلال . و يمكن كل مدرس أن يلحظ هذا إذا مر فى مختلف مراحل التعليم. فإذا دخل المدرس الفصل فى مدرسة ابتدائية ، ووضع يده على مخالفة ما ، ثم أراد أن يسأل عمن صدرت عنه هذه المخالفة ، فإن التلاميذ يتطوعون فى غير تردد لذكر اسم التلميذ الذى وقعت منه المخالفة . وقد يحدث أن يقوم المدرس بتوقيع العقاب الصارم عليه ، ولا يجد التلاميذ فى ذلك إلا سيراً طبيعياً للأمور ، بل إنهم يجدون فى ذلك لذة كبرى . ولكن المدرس الذى يدخل الفصل فى المدرسة الثانوية ، ويجد على السبورة صورة كاريكاتورية لشخصه ، أو كتابة غير لائقة ، إذا سأل عن صاحب هـــذه المخالفة لا يجد فى الغالب بين التلاميذ من يجيبه . وهذا الاختلاف دليل على اختلاف فى الشعور الاجتماعى . فالمراهقون يوالى بعضهم بعضا ، ويحتمى بعضهم ببعض ، ويتكتل بعضهم مع بعض ، ويأنس بعضهم لبعض ، ويحدث هذا كله فى الغالب على حساب عدم الاهتمام بسلطة المدرس وقلة الاكتراث بسلطة الوالد .

ويتسبب من تكتل التلاميذ بعضهم مع بعض ومن خروجهم على سلطان الفرد واهتمامهم برأى الجماعة شىء من اختلال التوازن فى العلاقات بين المدرس أو الناظر وبين المراهق . ويخطئ كثير من المدرسين إذ يلحون على بعض التلاميذ بالتبليغ عن بعضهم الآخر عندما تصدر منهم أخطاء . فهم بهذا يحطمون فى تلاميذهم اتجاهاً جمعياً طيباً فى سبيل صيانتهم لاتجاهاتهم الدكتاتورية المستبدة أو فى سبيل ما يسمونه حماية الوقار والاحترام .

خلاصة هذا أن الناشىء كما سبق أن فطم من ثدى أمه فى سن الثانية يميل الآن إلى أن يفطم من السلطان الفردى للوالد والمدرس. وهو إذ يفطم من هذا السلطان يميل إلى الاندماج فى الجماعة ، والخضوع لسلطانها ، والتأثر باتجاهاتها ، كما يميل إلى البحث عن مثل أخرى تعوضه عما يريد تركه من صفات الوالد أو

المدرس . وبهذا تتغذى نفسه على غذاء آخر أكثر تنوعاً وأشد صلابة من الغذاء الذى تعوده حتى الآن .

ومما يزيد فى اتجاه الناشىء إلى الانفصال عن سلطة الوالد أو سلطة المدرس المبالغة فى الشدة أو فى العطف ، مما يجعل الانفصال يتم فى صورة ثورة أو رد فعل ضد هذه المعاملة . ومفهوم أن القسوة الشديدة تقتضى من الناشىء الثورة عليها ، أما العطف الزائد فقد كان المنتظر أن تكون نتيجته الرضا والاستساغة ، ولكنه يؤدى أحياناً إلى الثورة بسبب ما يتضمنه من الإشعار بالضعف. فالتلميذ الذى يحظى من والديه بعطف بالغ لأنه أصغر إخوته كثيراً ما يثور ضد والديه ، لأن المبالغة فى العطف تقيد حريته ، وتمنعته من التجريب والمحاولة والمخاطرة والمصاحبة والكشف عما حوله مما يستمتع به غيره من التلاميذ . ويجعله هذا العطف يشعر بأنه لا يزال صغيراً ، وبأنه ضعيف لا يمكنه أن يحمى نفسه بنفسه أو يرعى أبسط مسائله . إنه قد يصل إلى سن الثامنة عشرة وأمه تقوم على كل لوازمه ، من أكل وشرب ولبس واستحمام وغطاء عند النوم وما إلى ذلك من أبسط الأمور ، وترى أمه من الضرورى أن ترسل فى حراسته خادماً لتوصيله إلى باب المدرسة فى أول النهار ثم لتسلمه وإعادته للبيت فى آخر النهار . يثور التلميذ لكل هذا فيعصى والديه فى كل أمر أو رجاء صغيراً كان أو كبيراً ، ويضرب عن مذاكرة الدروس ، ويصبح يقضى الساعات الطويلة مع رفاقه فى شوارع المدينة ، ولا يعود إلى بيته إلا فى ساعة متأخرة من الليل أو مبكرة من الصباح .

ومثل هذه التصرفات تصدر من تلميذ آخر يعامل بشىء من الشدة . تلميذ وصل إلى سن السابعة عشرة وكان والده يحبسه ساعات طويلة فى غرفة حتى يتأكد من أنه يستذكر دروسه ، ثم يعود الوالد إلى البيت ويطلب منه تسميع ما حفظه من دروس وعرض ما قام به من واجبات ؛ وفى خلال هذا كان ينال من الضرب والتعذيب والإهانة قسطاً كبيراً — وكانت نتيجة ذلك أن بدأ الولد يهرب من المدرسة ، ويهرب من البيت ، بل ومن البلدة. وكان يمعن فى الاعتداء على نقود والده وكتبه فيسرقها. وكان يجد فى المظاهرات وحركات الجماهير من البريق والروعة ما يجذبه إليها فى سهولة كبيرة . وكنت تجده أحياناً ينفرد بنفسه ويتحدث إلى نفسه حديثاً يعبر عما يغرق فيه من أحلام اليقظة ،

فكان يتخيل أنه لا يمكن أن يكون ابنا لهذا الوالد ، وأن له والداً آخر وبيتاً آخر وأخوة آخرين ، وهؤلاء جميعاً ينتمون إلى جو ملئ بالحرية والعطف والتقدير والشعور بالطمأنينة ، وما إلى ذلك مما تسعد به النفس .

وإلى جانب هذه التغيرات الاجتماعية إزاء السلطة وإزاء الجماعة وإزاء المثل والبطولات ، نجد تغيرات انفعالية تختلف فى النوع وفى الشدة اختلافات كثيرة . حقيقة إن هذه التغيرات الانفعالية لا يمكن فصلها عما يحيط بالناشىء من اهتزاز فى علاقاته مع نفسه أو مع زملائه أو مع مدرسيه أو مع والديه . فتجد المراهق معرضاً لحالات الاكتئاب والمرح والتذبذب بينهما ، وتجده معجباً بنفسه أحياناً ساخطاً عليها أحياناً أخرى . كذلك تجده راضياً عن الدنيا أحياناً ساخطاً عليها أخرى . ولعل هذا يرجع إلى عدم إنصاف من حوله له ، فهو يريد أن يعترف له برجولته ، ويصر من حوله عن طريق المعاملة وعن طريق التعبير على أنه ما زال طفلا ، فيؤدى هذا إلى اكتئابه وسخطه وثورته ، أو إلى عدم رضائه عن نفسه أو عدم رضائه عن الناس . ثم يخرج إلى زملائه فى المدرسة أو إلى أحد مدرسيه ، فيجد اعترافاً بشخصيته ، وتقديراً لرجولته ، فينبعث فيه الأمل ويسر من نفسه وتبدو الدنيا أمامه متفتحة الآفاق مليئة بالسعادة والأمل .

ومن مظاهر الحياة الانفعالية عند المراهقين ما يرتبط ارتباطاً شديداً بكرامتهم بنوع عام ، ومستقبلهم بنوع خاص . فالخيبة الدراسية قد تكون ضئيلة الأثر النفسى فى مرحلة التعليم الابتدائى ، غير أن هذا الأثر يصل إلى أوجه فى المراحل الأولى من التعليم الثانوى . فرسوب التلميذ فى السنة الثانية الثانوية مثلا قد يؤدى إلى أزمات نفسية حادة لم تكن لتعهدها من قبل . والسر فى هذا يرجع إلى أن التلميذ فى هذه السن يكون شديد الحساسية بنفسه ، فشعوره بالفارق بين ذاتيته كما يتخيلها وذاتيته كما يراها منعكسة فى نتائج الامتحان يسبب له يأساً كبيراً . كذلك شعوره بأن مركزه فى نظر إخوانه يتأثر كثيراً بنتائج الامتحان يكون بعيد الأثر فى نفسه ، فنجاحه يكسبه رضاءه عن نفسه ، وثقته بها ، واحترامه لنفسه فى نظر إخوانه ، وتقدير والديه . أما رسوبه فإلى جانب إضعافه لثقته فى نفسه ، وفقده السمعة الطيبة ، وخفض مركزه بين إخرانه ، فإنه يشعره بأنه اقترف ذنباً نحو والديه . ويصل اليأس ببعض الأولاد فى هذه السن بسبب الرسوب إلى محاولة الانتحار . وقد كانت هذه المحاولات كثيرة منتشرة فى مصر منذ ثلاثين عاماً

عند ما كان لامتحان الكفاءة القول الفصل فى مستقبل التلاميذ ، وفى سمعتهم وفى تحقيق كرامتهم ، وفى رضائهم عن أنفسهم ، واحترام زملائهم لهم ، ورضاء آبائهم ومدرسيهم عنهم .

ومما يزيد فى حدة المشكلات الانفعالية من قلق ، وتمرد ، وعصيان ، وشعور بالضيق وعدم الرضا ، أن الناشىء يرى نفسه على عتبة الحياة ، وينظر إلى الحياة علّه يجد مسالكه فيها فلا يجدها . وأن وجدها فهى ليست براقة جذابة مشبعة لنفسه المتفتحة المتعطشة التواقة المليئة ، بالاعتداد بالذات وبالثقة بالنفس . وينظر إلى المدرسة فلا يراها تحترم قدراته ، ولا تعترف بشخصيته ، ولا تغذى نزعاته . ينظر إلى المدرسة فيراها لا تحترم قدرته على التفكير ، والبحث ، والتأمل ، والمناقشة . يرى المدرسة ما تزال تعتبر عقله كعقل الطفل ، فهى تجلسه على الدرج وتقيده فيه وتفرض عليه الاستماع إلى ما يقوله المدرس ، وعليه أن يمتصه امتصاصاً كما يمتص الرضيع من ثدى أمه ، وليس هناك مايغريه بالاستقلال والاعتماد على النفس . وإذا أراد التلميذ أن يناقش أو يعارض أو يتحدى بعقله منع من هذا ، والتلميذ كله نشاط وكله طاقة لا يمكن حبسها . فماذا تكون النتيجة ؟ النتيجة أن يفلت التلميذ من يد المدرس ، فيدبر المناوشات ، والإضرابات ، والقفز من فوق الأسوار . وإذا لم تكن لديه الجرأة لعمل شىء من هذا فعنده فى شرود الذهن إلى أحلام اليقظة عوالم تتسع لكل نشاط ذهنى لا توجيه فيه .

وبعد هذا كله يقال إن التلميذ عندما يخرج للحياة لا يتصف بالهمة والاعتماد على الذات . وهو لا يمكنه أن يعمل فى الشركات ، إذ تجده هذه كسولا ضعيف الهمة ، لا يعتمد على نفسه ، ولا يرغب فى بذل الجهد ، ويريد الحصول على أكبر نتيجة ذاتية ممكنة بأقل جهد ممكن .

فالمدرسة الثانوية إذن ينبغى أن تراجع أساليبها فى تعليم التلاميذ ، وعليها أن تتوخى اختيار الأساليب التى تغذى فيهم الهمة والنشاط والنزعات الاستقلالية وبذل الجهد . على أن هذه الأساليب بعينها إذا أحسن اتباعها يقبل عليها التلاميذ ويحبونها ، ويحترمون ذاتياتهم من أجلها ، ويرضون عن أنفسهم بسببها .

كذلك على المدرسة الثانوية أن تحترم شخصيات التلاميذ ، وتغذى نزعاتهم ،

وتحترم الفروق بينهم، وتجعل من أساليبها وبرامجها واتجاهاتها ما يسمح بتغذية هذه الفروق واحترامها .

كل هذا يتطلب منا تعديلات جوهرية فى الحياة الاجتماعية فى المدرسة وطرائق تسيير التلاميذ . أما النظر إليهم على أنهم أعداد تحشد فى أدراج تقيد جسومهم، ونلقى إليهم بكلام نقيد به عقولهم، ثم يساسون بالأمر والنهى فتخمد أنفاسهم ، فإن نجحت هذه الأساليب فإنها تخرج الأطفال ولا تخرج الرجال، وتعد العبيد ولا تعد الأحرار ، وإن لم تنجح فإنها تؤدى إلى الغليان والتفجر واختلال الأمور .

ولعلنا نستلهم درساً مما نراه فى التعليم العالى. فالكليات المسماة بالنظرية، التى يحشر فيها الطلاب حشراً وتملى فيها المذكرات، تجد الطلاب فيها على حال تختلف عن حال غيرهم من طلاب الكليات العملية ككلية الهندسة . وحتى هذه الكليات عندما ازدحمت بالطلاب وقلت فرص الممارسة العملية والاعتماد على الذات ، بدأ يفلت زمامها من أيدى القابضين على الزمام .

والدراسات التى تقوم على العمل والتفكير والبحث الشخصى وبذل الجهد واحترام الذات أدعى لتحقيق الصحة النفسية من الدراسات التى تقوم على التلقين والحفظ والامتصاص وامتهان الذات .

فليس المهم إذن أن نسأل هل المدرس يعرف مادته أو لا يعرفها ، وإنما السؤال الأول هل يعرف تلميذه ويعرف مشكلاته ، ويعرف خصائصه النفسية ، ويعرف مواهبه وميوله ونزعاته أو لا يعرفها ؟ ثم هل يعرف الطرق التى يمكنه بها الكشف عن كل هذا ، وهل يعرف الطرق التى تمكنه من استثمار هذه المواهب؟ الأطفال والناشئون ثروة مدفونة نريد الكشف عنها بمهارة ودقة ، ونريد استثمارها بمهارة ودقة، فإذا لم نفعل هذا فى ضوء مكتشفات العلم الحديث ، فإننا نسئ إليهم ، ونسئ إلى أنفسنا ، ونسئ إلى ما بيننا وبينهم من علاقات ، ونهدم بأيدينا كيان المجتمع .

ونحن فى حاجة إلى أن نعنى بدلا من التربية الفردية بتربية اجتماعية ، تقوم على التعاون ، والأخذ والعطاء ، وشعور التلميذ بفائدته لزملائه وفائدة زملائه له، وتكوين الشعور بالولاء نحو المدرسة . وبهذا يتمرن التلميذ فى المدرسة على الولاء الاجتماعى الذى يحتاج إليه بعد تخرجه . والولاء للمجتمع لا يوجد منفصلا

عن الشعور بالاطمئنان والاحترام والتقدير ، وما إلى ذلك من الصفات التى لا بد من توافرها لمنع الثوران والغليان والتمرد والهدم . أما التربية القائمة على الجلوس أمام مدرس والاستماع لدرس ثم حفظه وأداء امتحان فيه، فإنها أضمن طريق لتنمية الأثرة والأنانية البغيضة ، وهى خير طريق لتكوين أفراد لا صلة بينهم وإن جمعتهم حجرة دراسية واحدة . وعبثاً نحاول علاج هذا بكلام أجوف لا يفهمه التلميذ ولا يريد أن يتعلمه بهذه الصورة البغيضة ، ونسميه دروساً فى الأخلاق أو التربية الاجتماعية أو التربية الوطنية ، ثم نتساءل بعد ذلك عن السر فى الضعف فى النواحى الخلقية والاجتماعية .

نريد كذلك أن نعنى بتربية النشء على الصفات الاستقلالية بدلا من صفات التبعية ، ولا شىء أدعى لقتل النزعات الاستقلالية فى التلاميذ من اجلاسهم وإسماعهم كلاماً لا يمت لنفوسهم بصلة ، ومن عدم إعطائهم الفرصة للتفكير والعمل وتحمل المسئولية وإبداء الرأى واحترام الذات والاعتزاز بها ، وخلق الأجواء المدرسية اللازمة لكل هذا .

وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها

للأستاذ محمد فؤاد جلال
الأستاذ بمعهد التربية للمعلمات

إن وظيفة المدرسة الثانوية ذات شقين : فهى تعد الطالب للحياة العملية ، إذا كان ممن يتجهون إلى هذه الحياة بعد المرحلة الثانوية مباشرة ، وتعده لمتابعة التعليم الجامعى والعالى إذا قدر له أن يستمر فى تعليمه بعد ذلك . والمدرسة الثانوية الحالية فى مصر تميل إلى أن تهمل الوظيفة الأولى ، وإلى أن تسىء فهم الوظيفة الثانية .

الإعداد للجامعة :

فالذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية يدخلونها وهم يدركون أنها سلم إلى الجامعة ،

ويشترك معهم فى هذا الفهم الآباء والمدرسون وواضعو المناهج والنظم المدرسية ، ولذلك تتسم هذه المناهج والنظم بطابع الإعداد المباشر للمواد التى تدرس فى الجامعة . فهى تطلب من التلميذ أن يتقن طائفة من المعلومات تحت عنوانات هى بعينها رءوس المواد التى تدرس فى المراحل الأولى من الدراسة الجامعية ، وحينما ينتقد أساتذة الكليات الجامعية الطلبة الذين يأتون إليهم فإنما ينصب نقدهم دائماً على ضعفهم فى هذه أو تلك من المواد أو قصورهم عن طائفة بذاتها من المعلومات .

ولكننا إذا قلنا إن الدراسة الثانوية إعداد للمواد التى تدرس فى الجامعة ، فليس معنى ذلك أنها إعداد للتعليم الجامعى ، لأن هذا التعليم يتطلب أشياء أخرى غير مجرد إتقان المعلومات . يتطلب سعة فى الأفق ، وقدرة على التفكير والربط بين المسائل ، وجانباً من القدرة على الابتكار ، والاعتماد على النفس ، والرجوع إلى المراجع ، والرغبة فى البحث والتعمق والاطلاع ، والاهتمام بمسائل العلم ومسائل الحياة والربط بينهما ، وروح النقد والقدرة على وزن الأمور ووضعها موضع النظر لتبين وجه الصواب فيها . وكل هذه أشياء لا تتحقق بمجرد استيعاب طائفة من المعلومات ، بل تتطلب توافر صفات فكرية وخلقية معينة. فإذا شئنا أن نجعل التعليم الثانوى إعداداً حقيقياً للجامعة ، فإن علينا أن ندرس الصفات التى تكون الطالب الجامعى الناجح وأن نعمل على تنمية هذه الصفات فى تلميذ المدرسة الثانوية .

وليس من العسير أن نحدد هذه الصفات . على أننا إذا أردنا أن نجعل هذا التحديد قائماً على أساس موضوعى ، فعلينا استشارة ذوى الرأى من أساتذة الجامعات ورجال التربية والتعليم فى أى الصفات يرون أنها لازمة للطالب الجامعى الناجح ، ومن مجموع هذه الآراء يتكون دستور المدرسة الثانوية من حيث إعداد الطالب للجامعة .

الإعداد للحياة :

وإذا كان الأمر يتطلب البحث بالنسبة للإعداد للجامعة ، فإنه بالنسبة للإعداد للحياة يتطلب بحثاً أكثر. فالمدرسة الثانوية إذ تزود الطالب بقدر من المعلومات على هذا النطاق ، تهمل التفكير فى شأن إعداده للحياة . والحياة فى

العصر الحديث ليست شيئاً هيناً — وهى لم تكن شيئاً هيناً فى أى عصر ، ولكنها قلنا وصلت الآن إلى درجة من التعقد وأصبحت مشاكلها من الصعوبة بحيث تستدعى إعداداً مباشراً مقصوداً لذاته . ويرجع ذلك إلى أن الحياة الحديثة قد أصبحت ذات فلسفة أو فلسفات يجب أن يدركها الناشىء ويمارسها ويتهيأ لها تهيأ كاملا . والمدرسة عندما تهمل هذا الإعداد تحرم الناشئين من أن يعدوا لمواجهة الحياة والتعامل فى نطاقها . وهى علاوة على ذلك تخلق لهم جواً مصطنعاً هو جو التلقين والحفظ والامتحان ، يعيش فيه التلميذ ويظن أنه الحياة ، أو أنه يعده للحياة ، وواقع الأمر أن هذا الجو يناهض النظرة الواقعية للحياة ، ويبعد الطالب عن الاندماج الحق فيها ، بل إنه يوجهه نحو الاستخفاف بها والتحقير من شأنها والهرب من مواجهتها ، لأنه يجد الأمان والسمو معاً فى أن يلتصق بهذا الجو المدرسى المصطنع . ويحدث من الجهة الأخرى أن احتكاك الطالب بالحياة الخارجية ووقوفه على ما يجرى فيها من أحداث جليلة الشأن كثيراً ما يحقر الحياة المدرسية فى نظره ، فينصرف عنها ، فلا تلبث المدرسة أن تخسر الميدانين معاً ، فتخرج لنا جيلا لا هو منصرف إلى الدرس ولا هو آخذ الحياة مأخذ الجد .

وإذا أردنا أن نعد التلميذ للحياة فإن علينا أن نبحث عن الصفات التى يتطلبها المجتمع فى المواطن الصالح العامل القادر على خدمة المجتمع خدمة حقة تعود عليه وعلى غيره بالخير والسعادة وتصل بالمجتمع إلى السمو والقوة والمنعة . وهذا البحث يتطلب كثيراً من الجهد إذا أريد له أن يقوم على أساس علمى ، ولكن هناك اتفاق عام على الكثير من هذه الصفات ، نجمله فيما يأتى :

١ — أن يكون الانسان على ثقافة عامة واسعة تجعله قادراً على الإفادة مما يحيط به من مظاهر الحضارة الإنسانية وعلى المساهمة فى الحياة بقسط مناسب .

٢ — أن يكون من المعرفة بالأسس التى يقوم عليها المجتمع وتنظيمه بحيث يسهل عليه أن يختار الوجهة التى يتجه إلى العمل فيها ، ويكون فى الوقت نفسه مفتح العينين لما يدور حوله من نشاط .

٣ — أن يكون من المقدرة بحيث يستطيع أن يؤدى — بعد تدريب مباشر قليل أو كثير — عملا ذا قيمة يكتسب منه عيشه ، فيتخذ مهنة من المهن العديدة فى المجتمع ويتوفر على العمل والانتاج فيها ، ويستطيع أن يؤدى واجبه أداء يتيح له التطلع إلى النجاح والتقدم .

٤ — أن يساهم فى الحياة الاجتماعية والسياسية وغيرهما المساهمة التى يتطلبها المجتمع الحديث من كل مواطن يدرك حقوقه وواجباته حق الإدراك .

٥ — أن يكون قادراً على التعامل الاجتماعى السليم الذى يجعل من الفرد وحدة لها مكانتها وأثرها فى الوسط المحيط به .

٦ — أن يكون مهيئاً لمواجهة الحياة بمشكلاتها مواجهة واقعية تنبنى على التفكير والروية ، وأن يكون قادراً على الاستفادة مما تهيئه له من تجارب وخبرات .

٧ — أن يكون قادراً على تكوين علاقات الصداقة والمودة مع فريق من الناس يألفهم ويرتاح لعشرتهم ويجد فى صداقتهم عوناً على لقاء متاعبه وحافزاً على العمل والانتاج .

٨ — أن يكون قادراً على مواجهة المسائل الكبرى فى حياة الفرد ، كتكوين الأسرة ورعاية الصغار وتربيتهم تربية سليمة .

٩ — أن تكون عنده الرغبة فى متابعة تطورات الفكر والاستزاده من الثقافة والمعرفة حتى يكون متمشياً مع العصر الذى يعيش فيه .

والخلاصة أن يكون ملما إلماماً حقيقياً بأسس الحياة الحديثة بالنسبة للفرد والمجتمع قادراً على أن يقوم بنصيبه الحق فى هذه الحياة .

وهذه الأهداف وما يتصل بها لازمة للمواطن سواء التحق بالجامعة أم لم يلتحق ، وعلى ذلك فلا محل لأن يكون هناك تساؤل عما إذا كان من الممكن أن تقوم المدرسة الثانوية بالوظيفتين ، وهما الإعداد للحياة والاعداد للجامعة ، بل يجب أن تزال أسباب التناقض إذا وجدت .

والمدرسة الثانوية لا تستطيع أن تعد النشء لمواجهة الحياة إذا لم تدرك الإدراك الكافى عناصر هذا الإعداد وإذا لم تستطع بنظمها وخططها ومناهجها أن تعمل على تيسيره .

المدرسة الثانوية والمراهقة :

وإذا كنا قد تكلمنا عن الإعداد للجامعة والاعداد للحياة ، فإننا لم نتكلم بعد عن ذلك الذى نعده . فالمدرسة الثانوية تقبل الطلاب حينما يبلغون سناً معينة ، وتقوم بتربيتهم فى مرحلة معينة من حياتهم . ومراحل التعليم يقابلها عند الناشىء مراحل النمو ، فالطفولة المبكرة لها مدارسها ، والطفولة المتأخرة لها مدارسها ، والمراهقة لها مدارسها ، إلى آخر هذه المراحل. وقد أصبح من أول واجبات علم

النفس أن يوقفنا على خصائص كل مرحلة من المراحل ومميزاتها ، ومن أول واجبات التربية أن تجعل النظم والخطط والمناهج فى كل مرحلة متمشية مع هذه الخصائص وتلك المميزات ، وذلك حتى لا يحدث تصادم أو تنافر بين طبيعة المتعلم وبين نوع التعليم والتربية اللذين يقدمان إليه .

والمرحلة الثانوية بوجه عام هى مرحلة المراهقة ، فالمدرسة الثانوية يجب أن تعنى كل العناية بما يظهر فى هذه المرحلة من مظاهر . والمراهقة مرحلة يساء فهمها أكثر من معظم المراحل الأخرى ، لأنها مرحلة النضال بين الطفولة واكتمال النمو . هى مرحلة نضال بأكثر من معنى ، وهى لذلك تبرز لنا كثيراً من الصور المتناقضه .

فالمراهق ليس طفلا وليس رجلا ، وإنما هو طفل يتطلع إلى الرجولة ، ورجل يحن إلى الطفولة . فلكل ناشىء صلات قوية بطفولته ، وبعض هذه الصلات تربطه بالطفولة ، وبعضها يدفعه عنها . هناك ما يلاقيه فى الطفولة من عطف وحنان وما يبذل له من تدليل وتحبب ، ثم هناك ما يلاقيه فيها من عنت وقهر واستضعاف وتجاهل لرغباته وميوله ودوافعه وحاجاته ، الأول يدعوه إلى التشبث بالطفولة والثانى إلى الخلاص منها . ونجده يتأرجح بين الاتجاهين ، فهو تارة يتشبث بطفولته يجد فيها الأمان والرفق والعناية والتساهل ، وتارة يتطلع إلى الرجولة ليتخلص من مساوئ طفولته من جهة ، وليجد فيها القوة والاستقلال والوقوف على قدميه بين الرجال من جهة أخرى .

إن هذا الازدواج المربك يجعله شديد الحساسية لمعاملة الكبار له . والغريب أن الكبار يجعلون شعوره بهذه الحيرة أعمق وأشد تأثيراً على نفسه ، فهم يعيرونه بالطفولة وينكرون عليه الرجولة ، تارة يشجعونه وتارة يثبطون همته . وما أكثر ما يقولون له . « لقد أصبحت رجلا وعملك هذا لا يليق إلا بالأطفال » ، فإذا صدقهم وأراد أن يكون حقيقة رجلا ، لا يلبثون أن يصدموه ، قائلين « إنك لا تزال صغيراً ، فكيف تجرؤ على هذا أو ذاك ؟ » . وكل ذلك يجعل المراهق يشعر أنه غريب عن عالم الصغار ودخيل على عالم الكبار . والمراهق يهتز ويطول اهتزازه قبل أن يستقر ، فهو مقدم على عالم كان ينظر إليه نظرة الاكبار — نظرته إلى الشىء الذى لن يناله وإن كان دائماً يتمناه .

إن نفسه تثور لهذا الشعور الغريب الذى يشعر به كمن يدخل ميدان القتال

لأول مرة ، فلا يدرى متى يقدم ومتى يحجم وأين يكمن الموت وأين يكون الأمان . إنه يخبر الميدان ، يقدم رجلا ويؤخر أخرى ، فإذا صدمته الحوادث فزع وتراجع ، ولكن لا تلبث العوامل التى تفتعل فى نفسه أن تدفعه مرة أخرى ، فيعيد التجربة ويعيدها حتى تتشكل شخصيته ، ويصبح جندياً من طراز ما . قد يكون جندياً مقداماً شجاعاً متبصراً ، وقد يكون جندياً مندفعاً متهوراً طائشاً ، وقد يكون جندياً حذراً متلكئاً يدور حول الميدان ويتفادى أن يدخل فى صميمه . ويتوقف تكوين هذا أو ذاك النوع من الجنود على الأعداد السابق من جهة ، وعلى ما لقيه فى الميدان بادئ ذى بدء من جهة ثانية ، وعلى حسن توجيهه داخل الميدان من جهة ثالثة .

هذا تصوير لجانب من مشكلة المراهق ، وقد يكون أشد الجوانب أهمية بالنسبة إليه ، لأنه أساس كثير من مشكلاته الأخرى . ولكن المراهقة باعتبارها مرحلة انتقال تتسم بكثير من العنف فى حياة المراهق ، وتتميز بالحساسية الزائدة ، وجيشان العواطف ، وحدة الانفعالات ، والثورة على الأوضاع القائمة ، والتطلع إلى المثل العليا ، والخيال الجامح . ثم إنها — علاوة على ذلك — المرحلة التى تبدأ أن تتبين فيها ذاتيه المراهق واستعداداته وقدراته وميوله . فهى مرحلة استكشاف من جميع النواحى ، استكشاف المراهق لنفسه ولميدان الحياة الجديدة التى تواجهه ، واستكشاف المربين لمواهبه واستعداداته .

وتطول مرحلة المراهقة بضع سنوات ينزع فيها المراهق إلى الاستقرار شيئاً فشيئا ، وتنزع اتجاهاته وميوله إلى التبلور ، وتنزع شخصيته إلى أن تأخذ صورة ثابتة بعض الثبات. ولا بد لكل ذلك من جو ملائم ، وسياسة ذات هدف ترمى إليه المدرسة وتتجه بنظمها وخططها وبرامجها وما تهيئه لتلاميذها من نشاط وخبرة ، إلى تحقيقه .

وإذا كانت الشخصية تأخذ فى هذه المرحلة فى تكوين صورتها الناضجة المكتملة ، فإن المدرسة الثانوية تصبح لها وظيفة هامة للمجتمع . وظيفة لا يمكن الاستغناء عنها ، لأن المجتمع لا يستطيع أن يترك هذا التكوين للعوامل العارضة والظروف البيئية غير الموجهة ، بل لا بد أن يكون ذلك تحت إشراف وتوجيه مبنى على دراسة نفسية المراهق حتى يتسنى توجيهه الوجهة السليمة . وبذلك

تجد الأمة فى ناشئيها تلك الصفات التى تجعلهم قادرين على مواجهة الحياة مواجهة صادقة ، والقيام بأعبائها ، والانتاج النافع فى محيطها .

كيف تحقق المدرسة أهدافها :

إذا كانت المدرسة الثانوية تريد أن تحقق هذه الأهداف مجتمعة ، فإنه يجب النظر فى نظمها وخططها وبرامجها على ضوء ما يتطلبه تحقيق هذه الأهداف . ومعنى ذلك أن نعيد النظر فى سياسة هذه المدرسة إعادة شاملة ، حتى لا تقتصر مهمتها — كما هى الحال فى الوقت الحاضر — على نوع من تلقين المعلومات يرمى إلى النجاح فى الامتحانات ، وبذلك لا تحقق — على خير الفروض — إلا غرضاً جزئياً من أغراضها .

الواجب أن تبنى سياسة هذه المدرسة وتنظيمها على مراعاة حاجات المراهق وحاجات المجتمع ومتطلبات الدراسة العليا جميعاً ، ويكون هدفها تهيئة الجو الصالح والظروف المناسبة لكى تنمى فى الطالب تلك الصفات التى يتطلبها تكوينه كمواطن صالح أو كطالب صالح فى الجامعة . ولن يكون ذلك إلا بتوجيه نظمها وخططها ومناهجها الوجهة التى ترمى إلى هذا الهدف ؛ وسنعالج فيما يلى بعض النواحى الأساسية التى لها أثر فى هذا التكوين :

أولا : نظام المدرسة الثانوية : أما نظام المدرسة نفسه فقد كان محل بحثنا فى المقالين السابقين من وجهة عامة ، ونرجو أن نكون أكثر تحديداً لمغزاه فى هذا المقال .

يتبين من دراسة الأهداف التى ذكرناها أنه يجب أن يتوافر فى المدرسة شرط أساسى أول ، هو أن تكون لها القدرة على فهم هذه الأهداف وعلى التماس مختلف السبل لتحقيقها .

وهذه الأهداف لا تكون بمنهج ولا بكتاب ، وإنما بشيوع روح معينة فى المدرسة الثانوية تعمل على تكييف العمل المدرسى كله تكييفاً دائماً لتحقيق هذه الغايات . ويتطلب هذا ألا يكون العمل المدرسى محدداً مقيداً مرسوماً بخطوط جامدة لا تتغير ، لأن ذلك يتناقض مع المرونة اللازمة للوصول إلى هذه الأهداف المتسعة المدى . ويتطلب كذلك أن تتوافر للمدرسة الثانوية عناصر الفهم وعناصر التنفيذ ، وأن ترفع عنها القيود التى تجعلها تسير فى طريق محدود لا سبيل إلى الخروج

عنه ، وفي هذه القيود ما يعفي المدرسة من التفكير ، ويشجع على السير في الطريق المرسوم .

وإذا كانت وظيفة المدرسة أن تعد الطالب للحياة في المجتمع الديمقراطي الحديث ، فإن من الضروري أن تأخذ نفسها بمبادئ الديمقراطية وأسسها . والحياة الديمقراطية ليست حياة ميسرة كما يتصور البعض ، بل هي حياة شاقة عسيرة ، لأنها تتطلب من كل فرد أن يساهم في التفكير والعمل بنصيب . وهي حياة دائمة التطور والتغير ، فهي تتطلب دوام التفكير والمشاورة ، لمسايرة الحياة في تطورها ، ومواجهة الظروف التي تفرض نفسها عليها . والمواطن في الحياة الديمقراطية يفكر لنفسه بدل أن يفكر له غيره ، يعمل ما فيه صالح المجتمع نتيجة لشعوره بأن في ذلك صالحه وإن بعدت الشقة . وعلى من يريد أن يستمتع بميزات الديمقراطية أن يدفع ضريبتها ويتحمل مشاقها ، فيوطن نفسه على التفكير لنفسه وعلى التماس وسائل التنفيذ والوصول إلى الأهداف ، وعلى تجريب مختلف الوسائل واختيار أوفقها ، وعلى تحمل المسئولية في كل ذلك .

فالمدرسة إذن يجب أن يكون لها نصيب كبير من الاستقلال ومن المساهمة في رسم السياسة التعليمية حتى تستطيع أن تحقق أهدافها . وهذا الاستقلال يجب أن يكون ملكاً للجميع ، فيشعر كل فرد في المدرسة بأن له نصيباً في الرأي ونصيباً في الحكم يتناسب وما يلقى عليه من التبعات وما ينتظر منه تحقيقه من الأهداف ، وبذلك وحده يصبح تنظيم المدرسة نفسه تنظيماً ديمقراطياً ، ويمكنها أن تنمي في تلاميذها بذور ذلك النظام . ومعنى ذلك أن يكون للمدرسة — ناظرها ومدرسيها — الحق في أن يفكروا في تحديد الأهداف ورسم الخطط والتماس الوسائل لتحقيقها ، ويجب أن يكون العمل المدرسي محل تشاور مستمر بين الناظر والمدرسين . وعليهم أن يلتمسوا دائماً مشورة الأخصائيين من رجال التعليم أو المشتغلين بالحياة العامة لكي يتنوروا في عملهم ؛ ولكن المبدأ المهم هو أن يكون العمل منبثقاً من إراداتهم الاجتماعية ، لا من إرادة فرد أو إملائه .

ويستتبع الأخذ بهذا النظام أن يكون لجمعية المدرسين كيان معترف به ، وأن تكون لها اختصاصات تدخل في صميم التنظيم المدرسي على اختلاف جوانبه . كما أنه يستتبع أن يكون للتلاميذ نصيب من الرأي فيما هم قادرون على إبداء الرأي فيه ، فيكون في المدرسة نوع من الحكم الذاتي فيما يتعلق بجوانب معينة

من الحياة المدرسية والنشاط المدرسى ، وذلك حتى يمارسوا الحياة الديمقراطية ممارسة فعالة ، تجعلهم صالحين للمساهمة فى حياة المجتمع فى مستقبلهم .

هذا مبدأ التنظيم المدرسى مجملا ، وهو مبدأ مرن تدخل تحته تفاصيل كثيرة ، ولكن المهم أن تسيرها روح واحدة مستمدة من حسن إدراك الأهداف وحسن التصرف فى تحقيقها ، وشعور الجميع بأن المدرسة مجتمع واع منظم يستطيع أن يفكر ويعمل بأفراده وبمجموعه .

ثانياً : خطة المدرسة الثانوية : إذا أتينا إلى خطة المدرسة الثانوية، فإننا نجد أنها إلى الوقت الحاضر فى مصر تفرض عليها لمدارس فرضاً ؛ بل وتحدد فى كافة تفاصيلها بالقانون ، ونجد الكثيرين يدافعون عن هذا الوضع باعتبار أن المدرسة لم تتوافر لها بعد العناصر التى تجعلها قادرة على وضع خطتها .

والواقع أن كثيراً من بلاد العالم تتفادى أن تحدد الخطة ، وتتطلب من المدارس شيئاً واحداً ، هو أن تصل بتلاميذها آخر الأمر إلى مستوى امتحان معين ، ولها الحق فى أن تنهج لذلك مختلف الوسائل . والنتيجة الفعلية لذلك أن معظم المدارس فى تلك البلاد تسير فعلا على خطة موحدة أو شبه موحدة ، لأن التحديد بامتحان عام معين يؤدى إلى جمود التعليم فى قوالب بعينها . ولكن الاتجاه الحديث سائر نحو تحرير المدارس من هذه القيود حتى تستطيع أن تتفرغ بعض التفرغ لتحقيق الأهداف العليا من التعليم .

وإذا أردنا أن نتبع فى ذلك رأيا وسطاً ، فلعل من الخير أن نحدد للمدارس عدداً من الحصص فى الأسبوع على سبيل المشورة لا على سبيل الإلزام، بمعنى أن لها أن تزيد أو تنقص فيه حسب ما تراه هيئة التدريس وبعد التشاور مع مفتشى الوزارة . ويحدد لها أيضاً حد أدنى من المواد التى تدرسها ، وحد أدنى من الحصص لكل مادة ، فيكون للمدرسة أن تزيد على المواد وأن تزيد فى عدد الحصص ، وأن تفسح المجال لاختيار التلاميذ . وستكون هذه المرونة مساعدة لها على تحقيق أهدافها ، فهى تضيف من المواد ومن الموضوعات ومن ألوان النشاط ما يحقق غاياتها ، فتفرد وقتاً لمناقشة المشكلات الخاصة للتلاميذ ، أو للتعليق على الأخبار والحوادث الجارية ، أو للقيام بخدمة اجتماعية ، أو بمشروع من المشروعات، أو غير ذلك مما لا يمكن تحقيقه فى نطاق خطة موحدة مفروضة على المدرسة .

ثالثا — المنهج : المقصود بالمنهج هنا تفصيل المعلومات التى تدرس للتلاميذ فى كل مادة من المواد .

والمنهج التقليدى يشتمل على رءوس الموضوعات مرتبة ترتيباً منطقياً متمشياً مع تقسيم المواد وفروعها . وهو أولا وقبل كل شىء منهج معلومات ، فهو يحدد قدراً بعينه من المعلومات يعطى للتلميذ على مدى العام الدراسى ، وكثيراً ما يمر المفتش على المدرسة فيحدد تقسيم أبواب المنهج على شهور السنة ، ويعمل على تنسيق هذا التقسيم حتى يكون واحداً فى جميع المدارس .

وهذه الصورة للمنهج هى التى تحدد التعليم ، إذ تجعل التحصيل — تحصيل المعلومات — هو الأصل ، وتجعل الامتحان هو الغاية .

والمنهج لا يترك للمدرس فرصة للتفكير أو الابتكار . وإذا أراد المدرس أن يجدد أو يعمل على تحقيق أهداف أخرى غير التحصيل ، كأن يعود تلاميذه التفكير والابتكار والنشاط الذاتى ، فإن عليه أن يتحايل على المنهج تحايلا كبيراً ، ويبذل من الجهود ما ينوء به ، وكثيراً ما يجد أن ذلك يجعل انتهاء المقرر فى وقته المحدد أمراً عسيراً فيعدل عن محاولته .

والمنهج يفرض أن جميع التلاميذ متساوون فى القدرة على العمل والتحصيل ، فهو يطالب الجميع بنفس القدر مهما اختلف نصيبهم من الذكاء ومهما تنوعت قدراتهم . وهو قليل المرونة ، لا يتيح الفرصة الكافية لأى تنويع فى الدراسة يمكن أن توحى به ميول التلاميذ أو استعداداتهم أو الظروف المحيطة بهم . فهو يدرس بصورة واحدة لجميع التلاميذ ، لا فرق بين من يتجهون فى تفكيرهم الوجهة النظرية أو من ينزعون النزعة العملية ، أو من جعلتهم ظروف نشأتهم يميلون إلى هذه الناحية أو تلك من نواحى النشاط أو المعرفة .

ثم إنه قليل الصلة بالحياة والبيئة التى يتحرك فيها التلميذ . فمعلوماته أغلبها « نظرى » صرف ، وحتى العملى منها يقصد به — كما هو منصوص عليه فى بعض المناهج — إلى توضيح الأسس النظرية . والتطبيق فى محيط الحياة لا يلتفت إليه إلا قليلا ، فيخرج الطالب الذى درس العلوم وهو لا يدرى الكفاية عن الحياة الصناعية والجهود العلمية التى تبذل لرفع مستوى الثروة والانتاج والصحة فى البلاد ، ويخرج الطالب الذى درس المواد الاجتماعية وهو لا يعرف عن المشكلات الاجتماعية فى بلاده والجهود التى تبذل لحلها إلا ما يقرؤه فى الصحف والمجلات .

وقد لاحظ الكثيرون من المربين ما فى المنهج التقليدى من نواحى القصور ، وحاولوا علاج ذلك بوسائل شتى ، ترمى بصفة عامة إلى التغلب على جمود المنهج والاتجاه بالدراسة إلى الأهداف الحقيقية للتربية . ومن هذه التعديلات ما أبقى على المادة واتجه إلى الطريقة ، ومنها ما عدل فى تنظيم المادة تعديلا يقصد به إلى تحقيق بعض الأهداف ، ومنها ما جعل الطريقة أساس العمل الدراسى والمادة تابعة لها .

فالمحاولات التى بذلت منذ وقت طويل لكى يوضع التلميذ موضع المستكشف فى دراسة العلوم كان الغرض منها تنمية الروح العلمية والقدرة على البحث والاستقصاء عند دارسى العلوم . وهنا لم تمس المادة كمادة ، وإنما رسمت طريقة معينة لدراستها .

ودراسة العلوم على صورة علوم عامة قصد بها إلى تناول الموضوعات على صورة هى أقرب إلى ما نجده فى الحياة الواقعية ، وتجنب الفصل بين طوائف المعلومات فصلا متمشياً مع التقسيم المنطقى العلمى . فالظواهر الملموسة تدرس من النواحى الطبيعية والكيميائية والبيولوجية معاً .

وهناك من تواضع ولم يتطلب أكثر من مجرد الربط بين المواد الدراسية المختلفة حيث يكون ذلك مناسباً ، فيذكر بعض الحقائق من علم التاريخ فى ثنايا دراسة الجغرافيا مثلا . وهذا أضعف الإيمان ، وغايته أن يوثق المعلومات بعضها ببعض فلا تكون عرضة للنسيان .

وطريقة دولتن ترمى مع الاحتفاظ بالمادة إلى تنمية صفات فكرية وخلقية معينة عند الطالب .

وهناك من الطرق ما يرمى إلى أن يبنى المنهج على وحدات مستمدة من الحياة العامة ومن حاجات الطلاب ، ومنها ما يشرك الطلاب أنفسهم فى اختيار المادة التى يدرسونها والتى تدور حول هدف معين . وطريقة المشروعات من هذه الطرق التى تجعل المحور اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتى وتعاونهم الجمعى .

فماذا يكون موقفنا بإزاء هذه الطرق المختلفة فى معالجة المنهج ؟

نترك الجواب على هذا لمقال آخر نفرده للكلام على المناهج .

طرق حديثة

فى المدارس الثانوية بفرنسا

(عن ملحق التيمس الخاص بالتربية)

ألقى المسيو جستاف مونو (M. Gustave Monod) المدير العام للتعليم الثانوى بفرنسا حديثاً بالمعهد الفرنسى عن نشأة « الفصول الجديدة »[1] بالمدارس الثانوية وأهدافها وتطورها . وقد بين كيف كان يجتمع هو وزملاؤه فى حديقة « لكسمبرج » إبان الاحتلال الألمانى لمناقشة مواطن الضعف فى التعليم الثانوى ، وكانوا يشكون من أمور ثلاثة ، هى :

(١) تغلب الناحية الفكرية .

(٢) زيادة النزعة الفردية لدى المدرسين .

(٣) كبر حجم الفصول .

وقد وضح مسيو « مونو » أثراً من آثار كثرة عدد التلاميذ فى الفصل الواحد بأن قص على سامعيه كيف أن مدرساً بأحد الفصول الكثيرة العدد كان يصيح فى تلاميذه وهو فى حالة مريعة من اليأس «اسكتوا—تظاهروا على الأقل بالإصغاء!».

وقد أمكن ، بعد تحرير فرنسا ، تطبيق بعض آرائهم تطبيقاً عملياً ، إذ أنشئت فصول تجريبية فى بعض المدارس الثانوية قصر عدد التلاميذ فيها على خمسة وعشرين تلميذاً . وكان على مدرسى هذه الفصول أن يجتمعوا أسبوعياً أو كل أسبوعين لتبادل الرأى . ولقد وصف مسيو مونو سلطاته الرسمية باعتباره مديراً للتعليم الثانوى بأنها « أداة للسيطرة والقهر يمكن أن تصير جهنمية ! » ، ولذلك عمل على أن تحرر الفصول الجديدة من نفوذ المركزية الزائد عن الحد حتى يمكن إجراء التجارب .

وناقش مسيو « مونو » مشكلة التوجيه المدرسى ، قائلا إن اختيار الكثير

---

(١) انظر وصف هذه الفصول فى المقال المنشور فى عدد يناير سنة ١٩٥٠ من هذه الصحيفة عن « تطورات التعليم الفرنسى فى عام » .

من الأطفال لتنوع المدارس الثانوية لم يكن يجرى وفقاً لقاعدة معينة . وشبه هذا الاختيار بركوب الترام حيث ينتظم الركاب فى صفوف ويركب كل منهم حيثما وجد مكاناً . أما الفصول الجديدة فإن هدفها إعطاء الطفل فرصاً أوسع للاختيار وتمكين المعلمين من الكشف عن استعدادات الطفل ومزاجه . ولهذا الغرض يعنى عناية خاصة بالأشغال اليدوية ، لما تلقيه من الضوء على شخصية الطفل واستعداداته ، كما أن للرسم والموسيقى مكانهما فى المنهج .

ولقد نصح مسيو « مونو » المدرسين بأن يكيفوا أنفسهم وفقاً لعالم الطفولة بدلا من أن يفرضوا على التلاميذ أفكار الراشدين . ثم تساءل : ما قيمة الدراسة التحليلية للدراما الفرنسية القديمة بالنسبة لتلميذ فى سن الرابعة عشرة ؟ ولقد ضرب مثلا بنفسه قائلا إنه كتب شروحاً لا نهاية لها لرواية « أندروماك » دون أن يفهمها مطلقاً . فالتدريس فى رأيه يجب أن يبدأ بالمحسوسات وبالصور الذهنية بدلا من أن يبدأ بالأفكار المجردة . من أجل ذلك اهتمت الفصول الجديدة بدراسة البيئة المحلية اهتماماً عظيما . فالشعب الفرنسى فى حاجة إلى المزيد من الملاحظة والإقلال من التفكير النظرى ، ولذلك كان من الواجب العناية بالعلوم التجريبية .

ولقد عملت الفصول الجديدة على استكشاف طرق الإفادة من الحرية ، فبدلا من البيئات التى تشوه شخصية التلاميذ يجب أن تنشأ المجتمعات المصغرة التى يتعلمون فيها كيف يعيشون متعاونين فى جو من الحرية . ومع أن أمر تعود الحرية ليس بالشىء السهل ، إلا أن المجتمع المدرسى المصغر يمكن أن يتشكل تدريجاً ، إذا تذرعنا بالشجاعة والمثابرة .

والآن نتساءل عن النتائج التى أمكن تحقيقها من هذه الفصول الجديدة ؟ إنها لم تفتح إلا فى سنة ١٩٤٦ ، ولذلك نجد من الصعب أن نحكم على نتائجها ولما تنضج الثمرة بعد . ومع ذلك يمكن أن نلمس بعض اتجاهات معينة . أولها أن التلاميذ يصلون إلى نفس المستوى الذى يصل إليه عادة تلاميذ الفصول التقليدية مع زيادة واضحة فى شغفهم بالاستطلاع والبحث . زد على ذلك أن هؤلاء التلاميذ أصبحوا ينظرون إلى العمل المدرسى على أنه شىء متمم لحياتهم أكثر من نظرتهم إليه على أنه شىء مفروض عليهم من الخارج . إنهم لا تزال تبدو عليهم شعلة الحماسة التى تتجلى عادة فى صغار الأطفال بالمدرسة ، ولكنها

كثيراً ما تنطفىء عندما يتقدمون فى العمر .

ولقد أضاف مسيو مونو إلى ذلك أنه قد أنشئت مراكز للدراسات والأبحاث التربوية ، وأن الفصول الجديدة ستكون فى خدمة هذه المراكز . إن من واجبات رجال التربية إعادة النظر فى « النزعة الإنسانية »[١] فى التربية والبحث عن وسائل التجديد فى محيط هذه النزعة . إن وسائل الثقافة التقليدية العظمى — وهى اللغات القديمة . والرياضة — أصبحت أبعد ما يكون عن العالم الحديث ، وقد آن الآوان لأن يتحول بندول التربية عن النظر فى « عالم آبائنا » ، ويتطلع إلى « عالم أطفالنا » .

ما المقصود بالطرق الفاعلية ؟

(عن مجلة « عالم المعلم » الانجليزية)

يصلنى بين الفينة والفينة فيض زاخر من رسائل المعلمين ألمس فيها ثورة أصحابها على مبدأ الفاعلية « Activity » ، أو على الأقل يتضح لى فيها تبرمهم من كثرة حثهم على اتباع الطرق الفاعلية فى تدريسهم . ويرجع سبب هذه الشكوى فى الغالب إلى أنهم لم يتدبروا معنى الكلمة التى يضجون بالشكوى منها . وهم يذهبون إلى أن « الفاعلية » أو « النشاط » صنو للصياح والصراخ والهرج الذى يملأ المكان : وأن المقصود منه صنع نماذج لا تمت إلى بقية الدروس بصلة . وأنه يقصر لحسن الحظ على حصة واحدة أو حصتين فى الأسبوع .

دعنا الآن نبحث هذا الأمر بحثاً سليماً . لقد نادى المفتشون والمعلمون والكتاب والمحاضرون منذ سنوات بأن « النشاط » :

ليس جسمانياً فحسب .

وهو لا يستلزم الضوضاء والجلبة .

ولا يقوم على « صنع الأشياء » فقط .

كما لا يصح أن يكون درساً مستقلا بنفسه .

---

(١) Humanism

وعندى أن شكوى أولئك المعلمين سوف تستمر إلى أن يفهموا المبادئ السالفة فهما يتغلغل إلى صميمها وروحها . ولا شك فى أن من السخافة ما يظنه البعض من أن طريقة « النشاط » هى أن يترك التلاميذ يعبثون فى حجرة الدراسة وأن يدعهم المدرس يصنعون الأشياء من غير أى توجيه منه . وأن يمضى الوقت دائماً فى صخب مستمر . فإذا أنت أسميت هذا البيمارستان « نشاطا » كنت واهماً من غير شك . وأغلب الظن عندى أننا أسأنا فهم معنى « النشاط » كما أسأنا من قبل فهم الحكمة فى طريقة المشروعات . فمن سوء حظ هذه الطريقة أن جميع الأفكار المتزنة التى نادى بها مبتكروها ذهبت أدراج الرياح أمام هوس أنصار « صنع النماذج » من ناحية . والقائلين بضرورة إدخال جميع المواد فى صلب المشروع ولو بطرق مفتعلة . من ناحية أخرى . وهكذا زفرت الطريقة أنفاسها وسط ابتسامات الشاهقين الصفراء . وإنه ليحزننى أن يلقى مبدأ « الفاعلية » نفس المصير . وإن كنت على يقين من أن ذوى التفكير السليم من المعلمين سيواصلون السير على هذا المبدأ دائماً . بصرف النظر عن الاسم الذى يطلق عليه .

على أنى إذا كنت قد عرّفت الفاعلية سلبياً . باستبعاد ما ليس منها . فقد بقى أن أعرفها تعريفاً إيجابياً . فما حقيقتها ؟ إنى أعتقد أنه لو ترك المجال للمعلمين ليدلى كل من أراد منهم بدلوه . فإن الكثيرين منهم سوف يتطوعون لتحديد معنى « الفاعليه » وللدفاع عنها . فهناك الآن من المعلمين من يتبعون الطرق الفاعلية فى تدريسهم . وقد آن الأوان لأن نسمع آراءهم . وكثيرون منهم قد لا يعرفون معنى « الفاعليه » . ولكنهم يعرفون أن تلاميذهم سعداء . وأنهم فى شغل دائم يعملون أشياء كثيرة بدافع من أنفسهم . فهم يكتبون لأنهم يريدون أن يكتبوا . كما أنهم يتحادثون وينتجون ويفكرون عندما يعن لهم ذلك . فإذا ما سئل هؤلاء المدرسون عن الطريقة التى يسيرون عليها . فقد يجيبون فى بساطه بأنهم يقومون بعملية « التربية » أو « التعليم » أو « التدريس » ، وقد تأخذ الدهشة منهم كل مأخذ إذا قلنا لهم إن ما يعملونه هو « النشاط » أو « الفاعلية » بعينها . ومع ذلك فهذا هو الواقع .

حقاً إن الفاعلية يصعب تعريفها بالضبط . ولكنا سنحاول فيما يلى وضع تعريفين يمكن القارئ أن يأخذ بأيهما . وهما :

١ — الفاعلية تتحقق فى أية طريقة من طرق التعليم تهتم اهتماماً خاصاً

بالكيفية التى يتعلم بها الطفل أكثر مما تهتم بالكيفية التى يعلم بها المعلم .

ب — الفاعلية تتحقق فى أية طريقة تهيئ المجال أمام التلاميذ للتفكير والعمل بأنفسهم ، بدلا من أن يقوم المعلمون بحضانتهم فى كل لحظة من لحظات النهار .

غير أن كلا من هذين التعريفين يشوبه شيء من الغموض . ولذا سوف أستعين فى توضيحهما بوصف طريقتين مختلفتين لمعالجة موضوع واحد . والطريقة الأولى منهما هى التى كانت سائدة فى القرن الماضى ، وأما الثانية فتقوم على « الفاعلية » . والوصف هو وصف حقيقى لدرسين شاهدتهما .

درس فى الموازين

الطريقة الأولى :

أخبر المدرس تلاميذ الفصل بأنهم سيقومون بدراسة « الموازين ». وكان قد أعد لهم جدول الموازين على السبورة . فالأقة = $\frac{٧}{٩}$ ٢ رطل والقنطار = ٣٦ أقه أو = ١٠٠ رطل وهكذا . وردد التلاميذ هذه العلاقات الحسابية معاً عدة مرات . ثم سألهم المدرس أسئلة مختلفة . وبعد ذلك طلب منهم تدوين الجدول فى كراساتهم ، ثم شرح لهم كيف يحلون مسائل على هذه الموازين . وانتهى الدرس كما هو المألوف فى مثل هذه الحالات بسلسلة من المسائل ، والتصحيحات . ونقل الصواب فى الكراسات الخ . وكان هذا الدرس أساساً لمسائل تطبيقية شملت الدروس الثلاثة أو الأربعة التالية .

الطريقة الثانية :

أخبر المعلم تلاميذ فصله بأن المدرسة قد جمعت مقداراً من التفاح من حديقة المدرسة يبلغ نحو نصف قنطار ، وأنها قد اتفقت على بيعه . ويتعين معرفة وزنه بالضبط . واتفقوا على أن يقوموا بهذه العملية . فاستحضروا ميزانين ، أحدهما ميزان عادى ذو كفتين ، والآخر ميزان ذو زنبرك ، وبدءوا يفكرون فى كيفية إجراء عملية الوزن .

ولما كان ميزان الزنبرك يزن بالرطل ، وكانت الصنج التى أحضرت مع الميزان العادى تحتوى على الأقة والأقتين وكسور الأقة ، فقد أدت المناقشة إلى إيجاد العلاقة بين الأقة والرطل وكسور كل منهما . فوزنت أقة من التفاح

فى الميزان ذى الكفتين ثم وزنت بالميزان ذى الزنبرك لمعرفة وزنها بالأرطال ، وهكذا . ورغب التلاميذ فى وزن جميع الصنج بميزان الزنبرك . واستمتعوا بهذه العملية وقتاً ما . ثم قام تلاميذ مختلفون بوزن عينات من التفاح .

ولتنظيم العمل اختاروا « كاتباً » من بينهم . وانقسموا إلى جماعات كل جماعة من أربعة، يستخدم اثنان منهم الميزان ذا الكفتين . بينما يستخدم الآخران الميزان ذا الزنبرك . وأخذت كل جماعة تزن كميات مختلفة من التفاح ، وتسجل الوزن عند الكاتب، ثم تضع التفاح فى القفص بعد ذلك . وعندما انتهوا من وزن الكمية ، حررت ورقة كتب عليها : (١٨ أقة تفاح = ٥٠ رطلا = ½ قنطار — تم وزنها بمعرفة . . . .) ، ثم وقع كل تلميذ باسمه .

المقارنة بين الطريقتين :

والآن لنقارن بين الطريقتين : فالطريقة الأولى لا تخرج عن كونها «درساً» آخر فى الحساب . أى جرعة أخرى من الأرقام ، ومزيداً من عمليات التحويل الجامدة التى يقوم فيها التلميذ بدور الببغاء . أما فى الطريقة الثانية فإن الفصل كان مشوقاً . وكان انتباهه منصرفاً كل الانصراف إلى التفاح والميزان — والأقة والرطل أيضاً بالطبع . وكان التلاميذ فى الأولى برمين بعملهم ميالين إلى الشغب والانصراف عن الدرس . ولكنهم كانوا فى الحالة الثانية نشيطين مشوقين لا تظهر عليهم أية علامة من علامات العبث أو عدم الانتباه . بل كانوا « يتعلمون » فى كل لحظة من لحظات الدرس .

وحتى إذا لم يتوافر التفاح فى كل مدرسة . فإن المشكلة تتلخص فى السؤال الآتى : هل يتحتم علينا أن نوفر للتلاميذ « الحافز » أم لا ؟ .

إن الطريقة القديمة : تقضى بإشراف المدرس المستمر على كل حركة تصدر عن التلميذ . كما تصر على ضرورة التلقين والمحاضرة والتكرار والتدوين فى الكراسات . وقد تكون هناك قلة من المدرسين تذهب إلى أن التدريس ينبغى أن يكون كذلك ، ولكن معظمهم إنما ينهجون هذا النهج لأنهم يظنون أن من المستحيل اتباع أى نهج آخر .

أما المدرس الذى يفهم عمله على حقيقته فأنه يعلم أن للتلاميذ « عقولا »، وأننا كلما بادرنا إلى تهيئة الفرصة لهم كى يتصلوا بالأشياء ذاتها . وكلما أفسحنا لهم

المجال كى يفكروا ويستكشفوا بأنفسهم . كانوا أكثر اتزاناً وثقة بالنفس وقابلية للتعلم . إن هناك مكاناً فى الطرق الحديثة للإرشاد والتوجيه دون الإرغام والإملاء . وهناك مجال للتعليم الصحيح لا لمجرد التلقين القائم على القهر . كما أن هناك الفرصة للعمل الجدى . ولكنه عمل فى سبيل تحقيق أغراض نابعة من ذات الطفل . إنك تجد فى الدرس الحديث تفاحاً بدلاً من الأرقام . ولكن المعلومات التى التى يحصلها التلميذ فى النهاية أثبت وأبقى .

هذا ولم أتعرض هنا لمسألة ضبط النظام فى الفصل . لأن اهتمام التلاميذ بعملهم واستغراقهم فيه لا يدع مجالا لقيام هذه المشكلة . كذلك قد قصرت المثال الذى سبق على درس يقوم على الحركة . ولم أشر إلى سواه من الدروس التى تتضمن مشاهدة الأشياء ووصفها وجمعها ودراستها وعمل النماذج لها . ولكنى قصدت بذلك أن أقدم لك مثلا بسيطاً جداً « للفاعلية » يجلو الفرق بينها وبين ما يخالفها . فالواجب أن تتدخل «الفاعلية» فى كل درس من الدروس فى صورة نشاط صادر من قرارة نفس التلميذ . سواء أكان ذلك النشاط بدنياً أم عقلياً .

وكأنى بك تقول الآن : « ولكنى أفعل ذلك ! ». فأرد عليك بأن هذا ما أردت أن أوضحه لك . وهو أن كل مدرس ناجح يستخدم الطرق الفاعلية فى تدريسه . وإن لم يدرك أنه يفعل ذلك .

التربية الاجتماعية فى معسكر «الرواد»

بقلم رائد

فى يوم ٢٢ يوليو الماضى افتتح معسكر الرواد لشباب الجامعة والمعاهد العليا بشاطئ سيدى بشر «رقم ٣» بالإسكندرية .

وكان قوام المعسكر نحو مائة شاب يشرف عليهم عدد من الرواد . يعيشون جميعاً فى الخيام . ويقضون وقتهم فى الرياضة والسباحة والسمر . ويزيدون عليها لوناً آخر من ألوان النشاط هو الدعامة الأولى لمعسكرات الرواد . وهو حلقات البحث .

فالرواد يهدفون من وراء هذه المعسكرات إلى غاية يرونها أساسية فى تكوين الشباب . وهى تبصيره بالمشكلات الاجتماعية المختلفة . وإعداده لخدمة المجتمع خدمة قائمة على أداء الواجب والتضحية وإنكار الذات .

ويعتقد الرواد أن إصلاح المجتمع لا يكون إلا بإصلاح الفرد . وأن كل من يتصدى للإصلاح لا بد أن يبدأ بإصلاح نفسه قبل أن يتجه إلى إصلاح غيره وشعارهم : « قوة الوطن من قوة الفرد فلنبدأ بأنفسنا » .

لذلك كانت جهودهم الأولى منصبة على إصلاح أنفسهم كأفراد . ولكنهم ما لبثوا أن وجدوا أن فى هذا نوعاً من الانكماش . إن لم يكن الأنانية . فبدءوا يعملون فى بعض أحياء القاهرة عملا يرمون من ورائه إلى إصلاح « الأفراد » من صغار العمال وأهل الحى . فأنشأوا المحلات التى يقضى فيها هؤلاء أوقات فراغهم فيما يرفع مستوى حياتهم وتفكيرهم . ويجعلهم مواطنين أصلح وأقدر . وجعلوا من هذه المحلات مراكز لدراسة المشكلات الاجتماعية . ومراكز إشعاع فى الحى لإشاعة المبادئ القويمة . وبقيت طريقتهم دائماً العمل على تنمية الفرد وتهيئته عن طريق الاتصال الشخصى .

وقد وجدوا أن هناك فريقاً آخر من أبناء الوطن : هم طلبة الكليات الجامعية والمعاهد العليا . وهم الذين ستكون لهم فى المستقبل مراكز الصدارة فى قيادة المجتمع : فاتصلوا بهم بوسائل مختلفة ؛ كان من أهمها وأجداها تلك المعسكرات التى يعيشون فيها

معهم، ويتبادلون الرأى فى مشكلات المجتمع، ويفكرون فى سبل الإصلاح ورفع المستوى.

وهم فى كل عام ينتخبون عدداً يقارب المائة من شباب الجامعة والمعاهد العليا لمعسكرهم، ويختارون موضوعاً من موضوعات البحث يتوفر المعسكرون على دراسته دراسة جدية، تستمر طوال الأسابيع الثلاثة التى يقيمون أثناءها فى المعسكر.

وكان موضوع البحث فى المعسكر الأخير: «موقف الشباب من مشكلات الحياة فى مصر». وقد ناقشوا فيه المشكلات التى تواجه الشباب فى حياتهم العائلية ومع أصدقائهم، ومشكلاتهم النفسية، ومشكلات تكوين الأسرة، ومشكلات العمل الحكومى والحر، وواجب الشباب إزاء كل هذه المشكلات، وكيف يقوم الشبان بواجباتهم فى الحياة الديمقراطية، وكيف يتعاملون مع الناس فى مختلف الظروف. ورسموا لأنفسهم خطة فى تناول المشكلات هى أقرب إلى أن تكون فلسفة فردية اجتماعية إزاء مسائل الحياة المختلفة، يسلك الفرد فى هداها السلوك الذى يؤدى إلى الخير والسعادة والقوة له وللمجتمع.

وكان التوكيد دائماً على الفرد وكيف يواجه هذه المشكلة أو تلك: فالطابع الغالب على الدراسة كان طابعاً واقعياً يعترف بالمشكلة ويفترض وجودها ثم يبحث كيف يواجه هذه المشكلة مواجهة تنطوى على خيره وخير الجماعة، ويتطلب ذلك ولا شك دراسة لأسباب هذه المشكلات ونتائجها وما يمكن عمله للتغلب عليها بصورة عامة.

وفى هذا الجو الرائق وبهذه الروح أمكن الأخذ بيد الشبان إلى مثالية عملية لم يكن أكثرهم يستطيع أن يصل إليها بنفسه، وخرج كل عضو من أعضاء المعسكر وهو يشعر أنه أقوى وأقدر على توجيه سلوكه لخيره وللخير العام.

وحياة المعسكر تعتبر مثالا للنظام الذى يقصد به إلى الإنتاج، وللخلق الاجتماعى القويم، الذى يؤدى كل فرد فيه واجبه فيحصل كل فرد فيه على حقه — وهذا هو شعار الخدمة فى المعسكر. فواجبات المعسكر كثيرة، فمن إعداد للموائد إلى توزيع الطعام إلى تنظيف الموائد إلى تنظيف الخيام إلى العناية بالمرافق إلى إعداد للسمر إلى الحراسة النهارية والليلية إلى إعداد حلقات البحث وتسجيل محاضرها إلى غـــير ذلك من شئون الحياة الكاملة التى يتطلبها المعسكر. وهذه الواجبات «تدور» على الأفراد، فيكلف كل واحد منهم أحد هذه الواجبات فى كل يوم. وبالخبرة يجد أن تراخيه يجلب تراخيا من غيره، وأن إتقانه عمله يجلب إتقاناً أكثر عند غيره، وبذلك يتكون المجتمع الذى يؤدى

فيه كل واحد واجبه فيحصل كل واحد على حقه . بطريقة عملية يفهمها الجميع ويقدرها الجميع وتسودها روح الإخاء الإنسانى .

ويقدر المعسكرون بحسب تفانيهم فى الخدمة وقدرتهم على الإنتاج واتساع أفقهم الفكرى والاجتماعى ولباقتهم فى تناول الأمور وقدرتهم على التنظيم والقيادة . ويختار المبرزون منهم فى ذلك للاشتراك فى إدارة المعسكر التالى والإشراف على أعضائه . وبذلك تتكون بالتدريج مدرسة عملية للقادة الذين يؤهلهم تفانيهم فى الخدمة وإنكارهم لذاتهم لهذه القيادة.

وقد كان المعسكر التالى فى هذا العام معسكراً لأعضاء محلات الرواد من صغار العمال وأبناء الأحياء الوطنية . الذين يشرف عليهم الرواد كما ذكرنا — وقد أرسل إلى الإسكندرية حوالى المائتين من هؤلاء اشترك فى خدمتهم والإشراف على شئونهم فريق من شباب الجامعة الذين اختيروا بالطريقة السالفة .

ويلجأ الرواد من آن لآخر إلى تجارب يختبرون بها مدى نجاح وسائلهم فى تكوين الخلق وإذكاء روح الشعور بالواجب . وقد كان من أبرز تجاربهم هذا العام أن خصصوا إحدى الخيام للمرطبات . فوضعوا بها ثلاجة ملئت بزجاجات المرطبات التى يستحب شربها فى حر الصيف . وتركوا لأعضاء المعسكر أن يأخذوا منها ما يشاءون بلا رقيب . على أن يكتب كل منهم اسمه وعدد الزجاجات التى أخذها فى كراسه أعدت لذلك . ويجمع منهم ثمن الزجاجات فى نهاية كل أسبوع . وقد كانت التجربة ناجحة نجاحاً رائعاً . فكان معدل الاستهلاك الأسبوعى نحو ١٠٠٠ زجاجة وكانت العلامات الموضوعة أمام الأسماء بمعدل ٩٩٣ أو ٩٩٢ فى كل أسبوع . فلم تتجاوز الخسائر سبعة أو ثمانية فى الألف . وهذه نتيجة باهرة تجعل الأمل فى مستقبل الشباب يتزايد إلى حد بعيد . وعندما أشرف الشبان على معسكر العمال بدوا بتجربة أخرى فلم يطلبوا إلى الشارب أن يكتب اسماً أو يضع علامة وإنما وضعوا طبقاً . وطلبوا إلى من يشرب أن يضع قرشاً فى الصحن لكل زجاجة يشربها . وهو داخل الخيمة لا رقيب عليه غير ضميره وشعوره بالوازع الاجتماعى. فكانت النتيجة أكثر إدهاشاً . لأن الخسائر قلت بدل أن تزيد. فكان الحساب . فى آخر اليوم يظهر خسائر لا تتجاوز ٣ فى الألف . وكثيراً ما كان المعسكر يضع فى الطبق ورقة مالية صغيرة أو كبيرة ويأخذ الباقى «فكة» .

هذا وصف موجز لمعسكر من معسكرات الرواد ، إن لم يكن شاملا لكل ما فيه فهو يعطى صورة واضحة ينتفع بها من يشاء .

برنامج مدرسة حديثة

نشرنا فى العدد السابق من هذه الصحيفة مقالا عن تطور الاتجاهات فى وضع المناهج الدراسية ، أشار فيه كاتبه إلى ما ينادى به كثير من الحديثين من وضع المناهج على أساس «حاجات المتعلمين وميولهم» . ونورد فيما يلى مثالا عمليا لتطبيق هذه الفكرة فى المدرسة الأولية الملحقة بكلية التربية فى جامعة متشيجان (Michigan) الأمريكية . والمقال ترجمة تقرير أعدته هيئة التدريس بالمدرسة لتحديد أهدافها ووسائلها .

عندما يلتحق تلميذ بالمدرسة يجتمع مدرس الفصل مع والديه على هيئة مؤتمر صغير . الغرض منه جمع المعلومات الكافية عن تاريخ حياة الطفل وسلوكه الحاضر . ويطلب إلى الوالدين فى هذا الاجتماع أن يدليا بكافة ما يعرفانه عن صحة الطفل وعاداته وعلاقاته العائلية . كما يشجعان على الاستفسار عن المدرسة وسياستها . ويعتبر هذا المؤتمر نواة لسائر المؤتمرات المقبلة التى يتوالى عقدها بين الوالدين والمدرس طيلة وجود التلميذ فى المدرسة . وتعلق المدرسة أهمية كبيرة على هذه المؤتمرات الفردية . كما أننا نعتقد أن الآباء ينظرون إليها نظرة تقدير ورضا .

وتنقسم المدرسة إلى ثلاثة أقسام ، هى : قسم الحضانة والروضة ، ثم الفرق الدنيا من الدراسة الأولية . ثم الفرق العليا منها . وفيما يلى البرنامج الذى يتبع فى كل قسم من هذه الأقسام .

قسم الحضانة والروضة

مواجهة الحاجات الجسمية لصغار الأطفال :

تحاول المدرسة من بدء مرحلة الحضانة تشجيع الأطفال على التزام نظام صحى جيد ، وتعودهم عادات طيبة فيما يتعلق بكثير من نواحى النشاط ، مثل تناول

وجبة غذاء صحية فى جو بهيج ، وتغيير ملابسهم عند اللعب وعند النوم : والاستراحة . وغسل اليدين قبل تناول الغذاء وبعده . وزيارة دورات المياه عند الضرورة . ويشجع الأطفال فى جميع هذه الأمور على الاعتماد على أنفسهم شيئاً فشيئاً . ومن الأمور الهامة التى تعين الأطفال على تكوين اتجاهات طيبة إزاء الإجراءات الطبية مقابلتهم يومياً للممرضة أو لطبيب الأطفال . والكشف على أسنانهم فى فترات دورية منتظمة .

ومن الأهداف الهامة لهذه المرحلة السابقة للدراسة تهيئة الفرص لتدريب عضلات الأطفال الكبيرة . وتزويدهم بالأدوات اللازمة لذلك ، كالأراجيح والعجلات والمساحات الفسيحة للجرى . مما يساعد الأطفال على إشباع تلك الحاجة الأساسية لهم.

كذلك يراعى الاتزان فى البرنامج اليومى . بإتاحة الفرصة لممارسة بعض أنواع النشاط الهادئة التى تدرب العضلات الصغيرة . كالرسم بالألوان . وقص الورق . وأشغال الصلصال . وحل الألغاز الخشبية . فكل هذه تتطلب نشاط العضلات الصغيرة . كما تتيح الفرصة للتعبير الابتكارى .

مواجهة الحاجات العقلية لصغار الأطفال :

يستمتع الطفل فى هذه المرحلة بالموسيقى فى صور عدة . ولذلك يشجع على التعبير عما يختلج فى نفسه من ميل للإيقاع عن طريق الأغانى والأناشيد : مؤديا التوقيت الموسيقى بحركات يديه وقدميه وجسمه . وكذلك عن طريق الألعاب . واستخدام الآلات الموسيقية البسيطة . كالمثلث النحاس . والطبل . والدف والصنج . كما يشجع على الترنم بالألحان البسيطة . وبأشعار أو ألحان يؤلفها بنفسه .

والقصص — سواء منها ما يسمعه الطفل أو ما يقصه هو — جزء هام من خبرته فى هذه المرحلة . ولهذا زودت المكتبة بمجموعة منتقاة من القصص المصورة ، التى يستطيع المدرس تلاوتها على الأطفال . أو ينصرف الأطفال إلى التفرج عليها والتحدث عنها . والقصص التى يقصها المدرس : وكذلك القصص المسجلة بمصاحبة الموسيقى . تحظى دائماً بتقدير الأطفال واهتمامهم . وقد سجل كثير من قصص الطفولة على شرائط صغيرة[1] يمكن عرضها على الأطفال بين حين

(١) Film Strips.

وآخر ، فيتعلم الأطفال قص القصة من الصور التي يرونها . وكثيراً ما ينسج الأطفال قصصاً جديدة ويلقونها فى المناسبات الاجتماعية ، فيضيف كل طفل شيئاً من عنده إلى نشاط الجماعة .

وأغلب اللعب التلقائى عند الأطفال مصطبغ بلون تمثيلى . ولهذا تزودهم المدرسة بالدمى ، وقطع الأثاث الصغيرة ، والقطر ، والعربات ، ومكعبات البناء ، وغير ذلك من الأدوات التى يستخدمها الأطفال فى بناء المتاجر والقوارب والطائرات وحدائق الحيوان وما شابه ذلك من الأشياء التى ألفوها . وهم فى أثناء قيامهم بهذا اللون من اللعب التمثيلى يكسبون خبرات اجتماعية كثيرة .

وفى السنوات الأخيرة من هذه المرحلة يبدى الأطفال اهتماماً كبيراً بالحروف والأرقام ، وكثيراً ما يتظاهرون بالقراءة . ومن وسائل إشباع هذه الحاجة عندهم ألعاب الصور المفككة ، ومقابلة الصور بالألفاظ الدالة عليها ، ووضع الأسماء على مسمياتها ، وسائر ألعاب المزاوجة(١) . وتلعب القصص ، واللعب التمثيلى ، والمناقشات الجمعية ، والرحلات ، والسينما ، دوراً هاماً فى مساعدة الأطفال على وضع الأساس لمحصول دسم من الخبرات النافعة التى تعينهم على تعلم القراءة فى يسر عندما يصبحون على استعداد لذلك .

ولما كان الطفل فى هذه المرحلة لا يفهم سوى الأشياء التى تدخل فى خبراته المباشرة ، فإنه يهتم قبل كل شىء بما يحدث أمامه فى اللحظة الراهنة ، ولذلك ينصب اهتمامه فى أول الأمر على أسرته وعلى حيواناته الأليفة ولعبه . ثم يتسع نطاق هذا الاهتمام تدريجاً حتى يصل عندما يدخل الطفل قسم الروضة إلى إدراك بعض ضروب النشاط الاجتماعى إدراكاً واضحاً . وهو يشعر دائماً برغبة مكينة فى استطلاع أمر الأشياء المتحركة ، كالقطر والسيارات والسفن والطائرات ، كما أنه قوى الملاحظة لما يدور فى عالم الطبيعة . وتحاول المدرسة أن توسع دائرة هذه الخبرة عن طريق الملاحظة الفعلية ، والرحلات ، ووسائل التعليم البصرية والسمعية ، والقصص ، والمناقشات ، وإعادة تمثيل الخبرات الفعلية فى أوقات اللعب التمثيلى . وهذا يتطلب بطبيعة الحال الكثير من وسائل الإيضاح المحسوسة والمواد المختلفة ، لأن معظم تفكير الطفل فى هذه المرحلة يقع فى المستوى الحسى أكثر مما يقع فى المستوى المعنوى .

(١) إدراك العلاقة بين لفظ أو عبارة ولفظ او عبارة أخرى تتمشى معها أو تكملها .

وتحاول المدرسة أن تجعل نواحي النشاط الفني في هذه المرحلة تلقائية وتجريبية . ولذلك كان من سياستها تزويد الأطفال بالأدوات اللازمة للرسم على الوحات ، والتصوير ، والرسم بالإبهام . وصنع الأشياء من الورق . وعمل النماذج من الخشب ، كما تعمل على تيسير مكان متسع يعرض الأطفال فيه إنتاجهم . وإن كان الأطفال كثيراً ما يفضلون عرض أعمالهم في بيوتهم .

مواجهة الحاجات الاجتماعية لصغار الأطفال :

إن خبرة الطفل في دار الحضانة قد تكون فرصته الأولى ليخبر الحياة في الجماعة : فهو هنا يتصل لأول مرة بزملاء في مثل سنه . تعوزهم المهارة في مسايرة الآخرين والتعاون معهم . وتتيح له المدرسة الفرص للعب مع أقرانه من الأطفال ، فيتعلم من تجاربه التمييز بين أنواع السلوك التي يصيبها النجاح وتلك التي يكون مصيرها الفشل والإخفاق . ويعينه التوجيه الدقيق الصادر عن الراشدين المحيطين به في بيئته الجديدة على إدراك شعور زملائه نحوه وحكمهم على أعماله . فالمدرس يحاول أن يفهمه مثلا أن أصدقاءه لا يحبونه عندما يضربهم أو يغتصب لعبهم . ويبدأ الطفل في هذه المرحلة تكوين فكرة عن الملكية الشخصية . إذ يتعلم كيف يعني بأشيائه الخاصة . وبأشياء مدرسته أو أصدقائه ومعلماته . وإذا كان ميالا إلى التخريب أو الإهمال . فإن المعلمة تيسر له فرص إصلاح ما أتلفه . ويأخذ الطفل تدريجاً في الاهتمام بغرفة جماعته . ويشجع على ذلك بتحميله قسطاً من مسئولية العناية بها . كأن يطلب إليه إصلاح وضع دمية في مكانها . أو المساعدة في ترتيب مائدة الطعام . كل هذه الوسائل جزء من البرنامج الذي يستهدف مساعدة الطفل على تنمية نمط سلوكية مقبولة في بيئتنا الاجتماعية ويدرك الطفل ما تنطوي عليه من معنى .

الفرق الدنيا

مواجهة حاجات الطفل الجسمية :

تعتبر مواجهة حاجات الطفل الجسمية الفردية جزءاً أساسياً من النشاط المدرسي في هذه المرحلة . والسؤال المهم دائماً هو : هل كل طفل ينمو النمو

الطبيعى الملائم له ؟ ولهذا يعنى المدرسون عناية خاصة بأعراض أمراض العين والأذن ، وعلامات الإجهاد البدنى ، وغير ذلك من الظواهر المتصلة بالنمو الجسمى . ويشجع التلاميذ على تحمل نصيب متزايد من المسئولية عن أنفسهم . كالاغتسال ، وارتداء الملابس ، والراحة ، والعناية بأدواتهم الخاصة .

مواجهة حاجات الطفل العقلية :

فى المواد التى ترمى إلى كسب المهارة ، كالقراءة والكتابة وقواعد الحساب ، يستهدف المدرسون الوصول بالأطفال إلى خبرات تعليمية تتيح لهم الشعور بلذة النجاح . فالطفل لا ينتظر منه أن يبلغ فى كل عام دراسى مستوى معيناً تم تحديده من قبل تحديداً اعتباطيا ، بل إن سنوات الدراسة الثلاث تعتبر وحدة متماسكة ، وينظر إليها على أنها مرحلة البدء فى تعلم هذه المواد .

وينصب معظم التأكيد فى القراءة فى هذه الفرق على تنمية اتجاهات طيبة ، كالشعور بأن المطالعة ليست أمراً بغيضاً يفرضه الكبار على الأطفال ، بل عملا ضروريا نافعاً . ولذلك تزود كل حجرة من حجرات الدراسة بما يجعلها بيئة صالحة لهذا الغرض ، كالكتب والصور وبطاقات التعليمات والقصص وغيرها ، ويبحث كل تلميذ لنفسه عما يستطيع قراءته . ولعل مما يطمئن الآباء أن يعلموا أنه ما من طفل فى المجموعة إلا ويظهر الميل للبحث عن شىء يقرؤه قبل مضى وقت طويل . وعندما يظهر استعداد التلميذ للقراءة يمده المدرس بالمساعدة والتوجيه ، مستعيناً فى ذلك بكل الوسائل والأدوات الميسورة له والتى تلائم درجة نمو كل طفل .

ويساهم الأطفال فى رسم خطة للموضوعات التى يريدون زيادة معلوماتهم عنها ، ثم يقومون ، بتوجيه المدرس ، بجمع المعلومات عن طريق المكتبة ، والرحلات ، والمراسلات ، والاتصالات الشخصية ، والأفلام السينمائية ، والصور ، والمعارض . ويعبر الأطفال عما يتعلمونه فى أغلب الأحيان بالتصوير ، وصنع النماذج ، وبالقصص والتمثيليات .

ومما يعين على استمرار تلقائية الأطفال استغلال ما يبديه كل طفل من مواطن الاهتمام المثمرة بمجرد ظهورها . وقد يكون هذا أحياناً بالعمل مع الطفل وحده ، وأحياناً مع جماعة صغيرة من الأطفال أو مع المجموعة كلها إذا كان الاهتمام

الذى أبداه الطفل قد أثار الحماسة عند غيره من الأطفال . ويستغل المدرس الخبرات اليومية فى زيادة محصول التلاميذ من المعلومات ، وأشباع حاجاتهم الفردية والجمعية ، وخاصة فى ميدان الصحة والسلامة الشخصية والعلوم .

مواجهة حاجات الطفل الاجتماعية :

ينزع الأطفال فى هذه المرحلة نزعة اجتماعية ، ولهذا نجد الطفل يستمتع بمشاركة غيره من الأطفال فى اللعب والعمل . ولكنه يبدأ فى زيادة العناية بانتقاء أصدقائه . ولذلك كان من المهم جداً فى هذه المرحلة من مراحل حياة الطفل وضع برنامج متزن لحياته الاجتماعية .

ويقوى « الشعور بالجماعة » عن طريق النشاط اليومى . ومن ضروب النشاط التى تعين الطفل على النضج الاجتماعى العمل على جعل حجرة الدراسة جذابة نابضة بالحياة . واختيار الكتب لمكتبة الفصل . ووضع القواعد البسيطة التى تتبع فى أوقات اللعب . ورسم خطة لقيام كل طفل بعمل نافع فى اجتماعات الجماعة وحفلاتها . وقيام المجموعة بتقديم تمثيلية ، ومراعاة الدور فى المناقشات . فكل هذه الأعمال الجمعية تعتبر فرصاً تعود التلاميذ اقتسام المسئوليات . وتساعدهم على تنمية الشعور بالانتماء للجماعة .

وتتابع المدرسة فى هذه الفرق العمل لتحقيق الغرض الأساسى الذى روعى فى مرحلة الحضانة والروضة . وهو بلوغ الطفل أقصى ما يستطيعه من نمو ، باعتباره وحدة متكاملة فى محيط اجتماعى . وواجب المعلمة المعاونة على الاحتفاظ بالتوازن بين الطفل والجماعة . إذ لا بد أيضاً من مراعاة الحقوق الفردية وحقوق الجماعة على السواء .

ويتضمن اليوم المدرسى فى حياة التلميذ بهذه الفرق التعاون مع الآخرين فى تصميم نشاط الجماعة وتقدير قيمة ما تم ، فالنشاط إنما ينظم كى يصبح ذا معنى وأهمية فى نظر التلاميذ . ولا يغفل أمر التحصيل فى أثناء هذا النشاط أو يترك لمحض المصادفة . بل إن الفرص تهيأ لتلك الغاية ، ويرتب العمل الخاص فى هذه الناحية لمن يحتاج إليه . وللأعمال الابتكارية أهمية بالغة ؛ وفيها يشجع كل تلميذ على التقدم وفق طاقته وقدراته . والدراسة حافلة بالمرح والضحك ، ومن أهم الأهداف لجميع أفراد الجماعة العمل على تنمية فن الحياة المشتركة .

الفرق العليا

تتطلب الفروق الفردية فى النمو وفى الميول والحاجات أن يستمر النظر إلى كل طفل على أنه فرد قائم بذاته ، كما كان الأمر فى الفرق الدنيا . والحقيقة أن من الواضح الجلى لكل من يلقى نظرة عابرة على سير النمو الجسمى عند الأطفال أن الفروق بين الأفراد فى السن الواحدة تزداد بروزاً كلما انتقل الطفل إلى فرقة أعلى . حتى إذا بلغ الأطفال مستوى الفرقة السادسة — سن ١١ الى ١٢ — فليس من النادر أن نجد بين أعمارهم الطولية ، وكذلك بين أعمارهم الوزنية ، فروقا تصل إلى ٧٢ شهراً .

مواجهة حاجات الطفل الجسمية :

يستمر أخذ المقاييس الجسمية للأطفال سنويا . وكذلك التفتيش الصحى يومياً ، طيلة سنوات الدراسة . ولا شك أن تعاون البيت مع المدرسة لا يزال العامل الجوهرى فى مواجهة حاجات الطفل الجسمية .

ولا بد فى تنظيم البرنامج اليومى من مراعاة تتابع الدراسة الهادئة والنشاط المتوسط والعنيف ، تجنباً للإرهاق . ومع أن التلاميذ فى هذه المرحلة لا يعطون فترة للنوم والراحة التامة بعد الغذاء كما كان الحال فى الفرق السابقة ؛ فإنه يراعى أن تكون أعمالهم بعد الغذاء من النوع الهادئ . ومن حيث التربية الصحية والبدنية ، تسمح مرونة المنهج باختيار وحدات للدراسة والنشاط تتناول كل ما تظهر الحاجة إليه ويتجلى الاهتمام به من مسائل التربية الصحية . ويرجع المدرسون إلى طبيب الأسنان وطبيب الأطفال الخاص بالمدرسة والممرضة للاستشارة فى جميع هذه النواحى .

مواجهة حاجات الطفل العقلية :

ولا يعتبر الطفل بمجرد نقله إلى الفرق العليا (الرابعة والخامسة والسادسة) مستعداً بطريقة آلية لتلقى منهج معين ؛ بل إن سياسة المدرسة تتجه نحو البحث عن النقطة التى وصل إليها كل طفل فى دراسة اللغة والحساب والعلوم والمواد

الاجتماعية والفنون ؛ حتى يمكن تزويده بخبرات تعليمية جديدة تناسبه وتلائم حاجاته .

والمنهج ليس منهجاً مقرراً ثابتاً ؛ بل هو منهج مرن ، يقوم تحديده على أساس ميول الأطفال وقدراتهم وحاجاتهم ، ويلعب التلاميذ فى بنائه دوراً إيجابياً . وهم يشجعون على استخلاص أحكام عامة مما يمر بهم من خبرات ؛ وعلى تقدير هذه الخبرات فى ضوء الأغراض التى اشتركوا فى وضعها . ومن المناظر المألوفة رؤية جميع الأطفال فى جماعة من الجماعات وهم يعملون معاً فى سبيل تحقيق هدف مشترك ؛ ولكن كلا منهم يقوم بدور خاص فى المستوى الذى يستطيع أن ينجح فيه . وتبذل المدرسة كل الجهود الممكنة لإشعار كل طفل بأن الجماعة يزداد كسبها بسبب وجوده بينها ومساهمته فى نشاطها(١).

ويراعى أن يبدأ منهج القراءة والكتابه والحساب لكل طفل من مستوى تحصيله ، بقدر ما يمكن تحديد هذا المستوى . وأن يسير على أساس حاجات الطفل .

أما فى العلوم والدراسات الاجتماعية . فقد دلت الخبرة على أننا إذا زودنا الأطفال بالمواد التى يشتغلون بها . وبمدرس يحرص على الاستكشاف معهم ، فإنهم سوف يندفعون وراء البحث عن المعلومات فى كثير من الميادين . وبذلك تصبح المشكلة : « ما الذى ينبغى علينا دراسته أولا من بين الأشياء الكثيرة التى نريد معرفتها ؟ » بدلا من أن تكون « ما الذى ينبغى علينا دراسته ؟ »

والهدف فى اللغة والفنون هو التعبير الابتكارى من جانب التلاميذ ، لا النماذج التى يختارها المدرس لهم لمحاكاتها . ويستمر الجمع بين تسجيل العبارات الشفوية التى يتحدث بها الأطفال وزيادة مهارتهم فى الإنشاء التحريرى ، حتى يستطيعوا فى السنة الأخيرة أن يكتبوا موضوعات إنشائية تتميز بالإصالة فى الأفكار ووضوح الأسلوب . ...

وتستعمل لتعليم الفن والحرف وسائط (media) كثيرة . ويشجع الأطفال على إجراء التجارب : والتعبير عن أفكارهم بالصور والنماذج والنحت والنسيج والحياكة وغير ذلك . .

أما فى الموسيقى الصوتية فينصب التأكيد على استمتاع الأطفال بها ومساهمتهم

(١) فى هذا إشارة إلى طريقة المشروعات المعروفة فى بعض المدارس المصرية — « المحرر » .

فيها أكثر مما ينصب على التدريب وبلوغ مستويات معينة من قبل . ويتضمن النشاط الإيقاعى الرقص الشعبى ، والرقص الجماعى ، والحركات المبتكرة ، وقد تعطى بعض دروس فى الرقص الحديث بين وقت وآخر . ويتاح لتلاميذ الفرقتين النهائيتين فرصة المساهمة فى العزف على الكمان فى الفصل تحت إرشاد مدرس الموسيقى . وكثيراً ما أدى هذا النشاط الموسيقى إلى ظهور الاهتمام ببعض اللغات كالفرنسية والأسبانية .

مواجهة حاجات الطفل الوجدانية والاجتماعية :

وتتيح المدرسة الفرصة للتفاعل الاجتماعى عن طريق الحرية والتحرر من الشكليات فى الأعمال الدراسية ، والاهتمام بالنظام القائم على الروح الديمقراطية لا على الإرغام والالتجاء إلى السلطة . وتستخدم مساهمة الأطفال الإيجابية فى حياة الجماعة كوسيلة مثمرة لتنمية شعور الفرد بمسئوليته حيال المجتمع . وباستخدام التوجيه الإيجابى . وتجنب القيود والضوابط السلبية وأساليب القمع بقدر الإمكان . يحاول المدرس أن ينمى فى التلاميذ نمطاً للسلوك الإيجابى المنتج القائم على التوجيه الذاتى . كما تحاول المدرسة أن تعطى كل طفل الفرصة لممارسة القيادة بنفسه من جهة والخضوع للقيادة من جهة أخرى . وتشجع الأطفال على توسيع دائرة ميولهم الاجتماعية . كما تعمل على غرس الآداب الاجتماعية عن طريق المساهمة فى إقامة الحفلات على اختلاف أنواعها .

وعندما يصل التلاميذ إلى الفرقتين الأخيرتين . يكونون على أبواب التحول من الطفولة إلى المراهقة . مما يفضى إلى ظهور مشكلات وجدانية واجتماعية وجسمية تقتضى معالجتها التعاون الوثيق بين البيت والمدرسة . فالعلاقة بين الجنسين يعتريها نوع من التغير ينبغى قبوله على أنه أمر طبيعى . كما ينبغى العمل على إتاحة الفرص لأقامة علائق الزمالة البريئة بين الأولاد والبنات الذين يكون نموهم فى هذه الناحية مبكراً . أما الذين لا يزالون متأخرين فى النضج الاجتماعى فلا بد من تزويدهم بالخبرات التى تشبع حاجاتهم الراهنة .

ويعنى مدرسو الفرق العليا بالنضج الوجدانى لتلاميذهم بقدر عناية مدرسى الفرق الدنيا بذلك . وتبذل الجهود لتهيئة جو ملائم لشعور الفرد بالطمأنينة ، وتشجيعه على البوح بمتاعبه وبما يبعث فى نفسه القلق والاضطراب .

ويحاول المدرس أن يعين الطفل على أن يدرك أن أمامه الوقت الكافى للنمو ؛ وأنه لا يراد دفعه إلى الإسراع إلى أى عمل جديد قبل أن يستعد له . فالمدرس موجود دائماً تحت تصرف التلاميذ كلما احتاجوا إليه ، ولكن العناية متجهة إلى تشجيع العمل الإيجابى القائم على الاستقلال والثقة بالنفس من جانب التلاميذ. إذ أن هدف المدرسة هو إتاحة الفرصة لكل طفل للتعبير عن ذاته تعبيراً شفوياً وكتابياً وتمثيليا وفنياً فى جو مشبع بالبهجة والصداقة .

كليات تعليم الكبار فى انجلترا

للدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم
الأستاذ بمعهد التربية للمعلمين

عرضنا فى مقالنا فى العدد الماضى عن الكليات الشعبية لأهم المبادئ التى ترتكز عليها فكرة تعليم الكبار فى الوقت الحاضر ، وأوضحنا كيف أن الاتجاهات الحديثة فى التربية لا تنظر إلى هذا النوع من التعليم على أنه مجرد امتداد للتعليم المدرسى العادى ، أو فرصة لتعويض الأفراد عما فاتهم منه ، وإنما هو نوع من التعليم له فلسفته وغاياته الخاصة التى لا تقل أهمية عن التعليم المدرسى .

ولما كان تعليم الكبار يتناول أفراداً يتباينون تبايناً كبيراً فى السن والقدرات والمطالب والأغراض والأوساط الاجتماعية والثقافية وغير ذلك . فإن مناهجه ومعاهدة ونظمه تتسم بمرونة كبيرة ، وتتكيف حسب الظروف والأحوال . فبينما تتشابه مراحل التعليم العادى ومدارسه فى الأمم المختلفة . فإن اتجاهاتها فى تعليم الكبار تختلف اختلافاً بيناً .

ولقد أجملنا فى المقال الذى أشرنا إليه نظام المدارس الشعبية الراقية الدانمركية ، وبينا مقدار أثرها البعيد فى تكوين الشعب الدانمركى من الوجهات الثقافية والاقتصادية والروحية والسياسية ، إذ كانت عظيمة الأثر فى حياة الأفراد ، بإيقاظ أذهانهم ، وتوسيع مجال اهتمامهم ، وتعميق نظرتهم إلى الحياة ، واستطاعت أن تساهم فى تحويل الدانمرك من قطر يخيم عليه الكساد إلى أكثر المجتمعات الزراعية نجاحاً

فى أوربا ، وساهمت فى ربط طبقات الشعب بعضها ببعض عن طريق حياة اجتماعية مشتركة ، وفى غرس روح المساواة الاجتماعية فى نفوس أبناء الأمة ، وفى تحويل طبقات المزارعين من طبقة مهيضة الجناح إلى طبقة وسطى ميسورة الحال . تقبض على زمام الزعامة سياسياً وتمثل التقدم والرقى فى البلاد .

ونود أن نعرض فى هذا المقال إلى نوعين آخرين من معاهد تعليم الكبار ، وهما الكليات الإقليمية (١) والكليات الريفية(٢) بانجلترا .

والغرض الأساسى من الكليات الإقليمية هو توفير الدراسات التكميلية للمراهقين ، التى نص عليها قانون التعليم الجديد فى إنجلترا. فقد قضى قانون إصلاح التعليم الذى صدر فى سنة ١٩٤٤ بتنظيم دراسات إجبارية يوماً فى الأسبوع للبنين والبنات فيما بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة الذين لم تتح لهم فرصة مواصلة التعليم. ومن الممكن أن يستعاض على ذلك اليوم بنصفى يومين فى الأسبوع ، أو ثمانية أسابيع كاملة فى العام حسب الأحوال .

إن سن الإلزام تمتد فى انجلترا الآن إلى الخامسة عشرة ، وقد تصبح ستة عشرة فى المستقبل . ولكن مما لا شك فيه أن انقطاع المراهقين عن التعليم المدرسى فى هذه السن وانصرافهم كلية إلى الكسب بالغ الخطر عليهم كأفراد ومواطنين. فمهما تكن المهن التى يزاولونها أو الأعمال التى يقومون بها ، فهم فى مسيس الحاجة إلى التزود من الثقافة ومن التربية الاجتماعية فى جو صالح تحت رعاية أساتذتهم وفى صحبة رفاقهم . وعلاوة على ذلك فقد دلت التجارب على أن العمال الأكثر ثقافة أوفر إنتاجاً وأكثر إتقاناً من زملائهم ، وأكثر شعوراً بمسئولياتهم ، كما أن انقطاع المراهقين فى هذه السن الباكرة عن التعليم المدرسى كلية يعرض كثيراً من الجهود التى بذلت فى تعليمهم فى المرحلة الأولى إلى الضياع .

وتجرى الدراسات التكميلية التى نص عليها القانون فى الكليات الإقليمية، التى تديرها وتشرف عليها السلطات التعليمية المحلية . ولا تسير هذه الكليات على نمط واحد أو نظام مشترك ، إذ يتوقف ذلك على الظروف . ففى المدن حيث يكتظ السكان وحيث يعمل المراهقون فى المصانع ، تسير الكليات على نظام اليوم الواحد أو نظام نصفى اليومين . وتنشأ هذه الكليات عادة فى الضواحى حيث

(١) County Collegs.

(٢) Village Colleges.

الهدوء والبعد عن الضوضاء . أمافى المناطق الريفية حيث تتباعد المساكن والقرى . فإن هذه الكليات تكون فى الغالب داخلية ، وتسير على نظام الثمانية الأسابيع . فيؤمها الطلاب أفواجاً متتابعة تقضى كلها منها المدة المقررة .

ومهما تكن هذه الكليات فى الريف أو فى المدن ، داخلية أو خارجية . فإنها يجب أن تكون وثيقة الصلة بمعاهد التعليم والمنشئات الأخرى القريبة منها . وبالمنظمات الاجتماعية ، وبعبارة أخرى يجب أن تكون مركزاً من مراكز النشاط التعليمى والاجتماعى فى المنطقة المحيطة بها . ولا شك أن قرب هذه الكليات من معاهد التعليم العادية وتوثيق الصلة معها يمكنهامن الانتفاع بمعاملها وورشها ومكتباتها . وبأساتذتها إذا لزم الأمر .

إن الدراسة فى هذه الكليات بطبيعة الحال تختلف عنها فى المدارس الثانوية العادية ، وذلك لتباين قدرات الطلاب واستعدادهم وحاجاتهم ومطالبهم . ولذلك فمن الضرورى أن تكون مناهجها غنية ومنوعة ، وأن تكون معاملها وورشها كثيرة المعدات والأدوات ، كى تستطيع أن تسد حاجات هؤلاء الطلاب وأن تجتذبهم لهذه الدراسات التكميلية .

والتلاميذ الذين يؤمون هذه الكليات تختلف نظرتهم إليها عن نظرة زملائهم فى المدرسة الثانوية إلى مدرستهم . فهم يعملون طول الأسبوع لكسب عيشهم ويؤمونها لوقت قصير ، لا يبتغون من وراء ذلك اجتياز امتحانات أو الحصول على شهادات . وإنما يرجون أن يتعلموا شيئاً يفيدهم ، ويشبع رغباتهم . ويرجون أن يقضوا وقتاً مثمراً بصحبة رفاقهم وأساتذتهم .

حقيقة إن الشبان قد يذهبون إلى هذه الكليات نزولا على حكم قانون الإلزام ، ولكن إذا لم تهيأ لهؤلاء الشبان دراسات مناسبة وألوان من النشاط الرياضى والاجتماعى تحبب إليهم الذهاب إلى هذه الكليات ، فإن الدراسات التكميلية تصبح عديمة الجدوى قليلة القيمة . ولذلك فإنه يراعى أن تكون المبانى جميلة بسيطة ، وأن تكون فسيحة الأرجاء لا مجرد فصول دراسية ، وأن تكون بعيدة عن الضوضاء والازدحام . أما من حيث الدراسة فهى دراسة ثقافية ، وإن كان يعنى فيها أشد العناية بترقية الملكات العملية . ويضاف إلى ذلك نشاط رياضى واجتماعى واسع النطاق يجذب الطلاب ويحبب إليهم مواصلة الدرس والإقبال عليه .

أما الكليات الريفية فهى كما يبدو من اسمها كليات تنشأ فى الريف ،

والغرض منها أن تكون وسيلة للنهوض بالريف . وأن تكون مركزاً لاصلاح شامل . وهى كما سنرى من نظامها لا تجمع فقط بين تعليم الصغار والكبار فى مكان واحد ، وفى إدارة واحدة . ولكنها تجمع بين هذا وبين المؤسسات الاجتماعية والصحية فى المنطقة الواحدة . وتكون بذلك مركزاً للنشاط الاجتماعى والصحى والتعليمى .

وصاحب هذه الفكرة فى إنجلترا هو هنرى موريس Henry Morris مدير التعليم بمقاطعة كامبردج ، الذى تقدم فى سنة ١٩٢٥ إلى المجلس التعليمى فى تلك المقاطعة بمشروع يرمى إلى ضرورة إنشاء كليات شعبية تلائم حياة الريف . رأى موريس بثاقب بصره أن الريف الإنجليزى أصبح عقيماً . لأن نمو المدن واضطراد تقدم الصناعة قد اجتذب خيرة رجال الريف ونسائه إلى المدن . وأغراهم بالنزوح إليها ، وكان من جراء ذلك أن ضعفت الزراعة والصناعات الريفية . كما ضعفت الحياة الاجتماعية فى الريف أو انعدمت . بحيث أصبحت لا تغرى سكانه بالبقاء فيه . ولذلك أصبح العمل على أن يستعيد الريف الإنجليزى حيويته ونشاطه أمراً ضرورياً . غير أن صغر القرى وقلة عدد سكانها لا يجعل من القرية وحدة ثقافية أو اجتماعية ذات شأن . وقد اقترح موريس علاجاً لذلك أن يقسم الريف الى مناطق تضم كل منها عدداً من القرى المتجاورة . بحيث تصبح كل منطقة وحدة ثقافية أو اجتماعية ، وأن تنشأ لكل منطقة كلية شعبية ريفية تكون بمثابة مركز ثقافى اجتماعى يقوم على خدمة الجماعة كباراً وصغاراً .

وتتألف الكلية الريفية من مدرسة للحضانة . ومركز لرعاية الطفل . ومدرسة ابتدائية وأخرى تكميلية . ومدرسة زراعية ثانوية . ومكتبة عامة . وبناء لتعليم الكبار ، وأمكنة للألعاب والمحاضرات والاجتماعات العامة والحفلات . ويلحق بالكلية أيضاً عيادة طبية . وحوض سباحة . ومسرح . ومكتب للعمل . ولا يعمل كل قسم من أقسام هذه الكلية مستقلا عن الآخر . بل إن جميع الأقسام تعمل فى وحدة واحدة وتؤدى عملا مشتركاً . وهو خدمة الجماعة فى شتى النواحى المختلفة تعليمية كانت أو اجتماعية أو صحية .

ولقد افتتحت أول كلية من هذا النوع فى سنة ١٩٣٠ فى منطقة سوستون (Sawston) ، وأنشئت الثانية فى بوتيشام (Bottisham) سنة ١٩٣٧ : والثالثة فى لنتن (Linton) سنة ١٩٣٨ ، والرابعة فى امبنجتن (Impington) أثناء

الحرب الماضية وكل هذه الكليات أنشئت فى مقاطعة كمبردج التى يعمل فيها هنرى موريس . ولكى نعرف مدى نجاح هذه الكليات وطبيعة العمل الذى تقوم به ، نضرب مثلا بالكلية الأخيرة ، وهى كلية امبنجتن . فبالرغم من أنها أنشئت إبان الحرب ، وبالرغم من الظروف القاسية التى اكتنفت الحياة الإنجليزية حينئذ ، استطاعت هذه الكلية أن تؤدى رسالتها على وجه يدعو للإعجاب ، إذ يحدثنا الدليل الخاص بها لسنة ١٩٤٢ — ١٩٤٣ بأن ألفا وأربعمائة شخص تتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والسبعين قد اختلفوا إليها فى تلك السنة فى فترات منتظمة ، للانتفاع ببرنامج النشاط الاجتماعى أو التعليمى بها . وكانت مدرستاها الابتدائية والتكميلية تضمان أربعمائة تلميذ وتلميذة ، وكان بالكلية ست عشرة جمعية لأغراض مختلفة ، وكانت دراسات الكبار تشمل أشغال الخشب والمعادن والزراعة والتدبير المنزلى وتفصيل الملابس وحياكتها واللغات الفرنسية والألمانية ، كما نظمت الكلية محاضرات للثقافة العامة تتناول موضوعات سياسية واجتماعية ودينية . ودراسات خاصة بالطفولة وكيفية تربية الأطفال . وبالأضافة إلى ذلك استطاعت الكلية أن تقيم حفلات موسيقية وتمثيلية ، ومباريات للألعاب ، ومعارض للفنون ، وغير ذلك مما خفف على الناس آلام الحرب العصيبة .

ولكل من هذه الكليات استقلال ذاتى ، ويديرها مجلس مكون من مندوبين من السلطات المحلية ومندوبين عن القرى والهيئات الأخرى والطلبة . ويسير العمل فى جملته وتفاصيله على الأسس الديموقراطية ، لاشاعة الوعى الاجتماعى وتعويد الأفراد تحمل المسئولية بما يتناسب مع أعمارهم وخبرتهم بالحياة .

وتعتمد هذه الكليات بطبيعة الحال على إعانة السلطة المحلية ، ولكنها تعتمد أيضاً على مساهمة الأفراد ، بالتطوع لأداء بعض الخدمات اللازمة فى النوادى أو المقصف أو المكتبة أو فى المستشفى أو رعاية الطفل ، وباشتراكات بسيطة يدفعها الأعضاء لبعض النوادى أو الحفلات .

إن هذا النمط من الكليات الريفية حديث العهد فى انجلترا ، ولقد حالت ظروف الحرب الماضية دون التوسع فى إنشائه ، وما زال عدد هذه الكليات قليلا . غير أن النجاح الذى صادفته يحمل الكثيرين على القول بتعميمها إذا أريد اصلاح الريف الإنجليزى وبعث الحياة فيه ، وإعادة التوازن بينه وبين المدن ، حتى يستطيع كل منهما مسايرة الآخر فى النهوض مع الاحتفاظ بشخصية ومقوماته.

لقد أجملنا فيما سبق الاتجاهات الحالية فى تعليم الكبار . وبينا أهمية هذا النوع من التعليم ، وأشرنا بإيجاز إلى بعض أنواعه ووصف معاهده فى كل من الدانمارك وإنجلترا . والآن يصح لنا أن نتساءل عما يصح أن نفعله فى مصر فى هذا الصدد .

ليس هناك من شك فى أنه ليست لنا سياسة واضحة فى تعليم الكبار ، بالرغم من إننا نعانى من مشاكله أكثر مما تعانيه الأمم الأخرى . فالأمية متفشية فى بلادنا . وسن الالزام ، يقف عندنا عن الثانية عشرة ، ولم يتم نشر التعليم الأولى ، ومدارسنا تخرج فى كل عام الافا من الطلاب ينقصهم كثير من عناصر التربية الحقة والكفاءة المطلوبة ، وبلادنا تعانى مشاكل تعليمية وصحية واجتماعية وسياسية على درجة كبيرة من الخطورة ، ويستطيع التعليم إذا أحسن رسم سياسته أن يساهم مساهمة فعالة فى حل هذه المشاكل . حقيقة إننا خطونا خطوات موفقة نحو تعليم الكبار . فأنشئت مؤسسة الثقافة الشعبية . وامتدت فروعها إلى كبريات المدن المصرية . ولكن الريف وهو عصب الحياة المصرية وصميمها ما زال مهملا من هذه الناحية ولم تمتد إليه يد العناية الكافية .

إن هناك جهوداً تبذل فى التعليم الأولى ، وفى الخدمة الاجتماعية . وفى مكافحة الأمية . وفى الإصلاح الاجتماعى ؛ ولكنها جهود مبعثرة تتولاها هيئات مستقلة بعضها عن بعض . فهل آن الأوان أن نفكر فى إنشاء كليات ريفية كالتى سبقت الإشارة إليها . حتى تصبح القرية المصرية « مركزاً للإشعاع الريفى » على حد تعبير الأستاذ الدكتور عباس عمار المدير العام لمصلحة الفلاح ؟

وهل آن لنا أن نفكر فى شأن الدراسات التكميلية على النمط الإنجليزى فى فى الكليات الإقليمية لمن قعدت بهم ظروفهم عن مواصلة التعليم . وأن نتوسع فى هذه الدراسات وننوع فيها وفى أغراضها ؟

هذه كلها أمور نرجو أن نعالجها فى مقال آخر .

المفتش والمدرس

مقال مترجم عن مجلة « عالم المعلم » الإنجليزية ، يشرح فيه كاتبه ، وهو مفتش سابق ، الروح التي كان يستلهمها في القيام بعمله .

عند ما كنت أعمل مفتشاً بوزارة المعارف . كنت أشعر بفيض من السعادة ، وكنت ألمس في زملائي جميعاً بلا استثناء رغبة أكيدة في العمل لخير تلاميذ المدارس التي يشرفون عليها . غير أني سوف اقتصر في هذا المقام على الكلام عن اتصالاتي المباشرة بالمدارس التي زرتها .

كنت إذا صادفت معلمين تحدوهم الرغبة الصادقة والعزم الأكيد على بذل غاية جهدهم في سبيل خير تلاميذهم — وهذا ما كان يحدث في أغلب الأحيان — انتابني شعور بالغبطة والسعادة ، واحسست بقيمة الحياة . ولكني كنت أصادف أحياناً مدرسين أعتقد — إن خطأ أو صواباً — أنهم قصار النظر أو تنقصهم روح العطف بسبب فرط طموحهم الشخصي . أو أنهم قد ركنوا إلى الروتين الجامد نتيجة لضعف إيمانهم بما يعملونه ، عند ذلك كنت أشعر أنني أمام مشكلة . ولست أدعي بأنني كنت أوفق دائماً في حلها حلا ترتاح إليه نفسي أو ترضى به المدارس ، ولكني كنت أسائل نفسي على الدوام : ما هي الخطة التي ينبغي أن أسير عليها في هذه الحالة ؟ وكان الجواب دائماً يتلخص في أن الحل السليم لتلك المشكلة يتوقف على مقدرتي على اقتراح وسيلة لا تعدو أن تكون تحويراً لطريقة المدرس نفسه ، لا فرضاً لطريقة جديدة عليه .

نظرة المدرس إلى المفتش :

ولم يكن المدرسون يستطيعون إلى وقت قريب مناقشة المفتش بحرية وصراحة فيما يعرض من مشكلات ، لأنهم كانوا ينظرون إليه نظرتهم إلى شخص غريب عنهم ، مهمته الكشف عن أخطائهم وترقب هفواتهم. حتى انك لتسمع بعض نظار المدارس

يصيحون فى وجه مدرس حديث : « بالله عليك لا تدع المفتش يراك وأنت تفعل ذلك ! » فليس ثمة ما يدعو إلى العجب إذن إذا كان الخوف من المفتش ينغرس منذ بداية الأمر فى نفوس المدرسين . وقد لمست هذا الشعور فى أثناء تفتيشى فى كثير من الأحيان .

ويحضرنى الآن حادث صادفنى ذات يوم . كنت أتناول قدحاً من الشاى فى مشرب ريفى ، عندما تناهى إلى سمعى حديث يدور فى غرفة مجاورة . وكان المتحدث يقول : « تصوروا أن حضرة المفتش ساءل التلاميذ عن معنى « الطيلسان » وكأنه يتوقع من تلاميذ صغار لم يتجاوزوا التاسعة من عمرهم بعد أن يعرفوا هذه الكلمة » . لقد أدركت أنى كنت المقصود بهذا الكلام . والواقع إننى سألت التلاميذ عن الطيلسان فعلا . ولكنى لم أكن أتوقع منهم أن يعرفوه . ولو أنهم عرفوه لأدهشنى ذلك أبلغ الدهشة .

مناقشة التلاميذ :

إن الغرض من تحدث المفتش مع التلاميذ وتوجيه الأسئلة إليهم ليس بالضرورة الكشف عن مقدار ما يعرفونه . بل إنه كثيراً ما يكون لمجرد الاتصال بهم . وتعرف شخصياتهم . ومدى حيويتهم وحبهم للاستطلاع .

وكثيراً ما تثير الإجابات غير المتوقعة الدهشة فى نفس السائل . حدث ذات مرة أن سألت مازحاً أحد التلاميذ الذين لاحظت عليهم عدم الاهتمام فى درس الحساب عن السبب فى تكليفه القيام بعمليات الجمع المطلوبة منه . ولم أكن أتوقع منه بطبيعة الحال أن يدلى إلى بجواب معقول . وإنما كان غرضى أن أجعل من هذا السؤال فاتحة لحديثى معه . ولكن التلميذ أجاب : « السبب هو أن يكون لدينا ما يشغلنا عندما يكون المدرس منصرفاً إلى عمل آخر » . وهى إجابة تثير الدهشة . وربما اعتبرها المدرس فى ذلك الحين انتقاصاً من قدرته الفنية ، ولكن ليس ثمة ما يبرر ذلك . لأن الكثيرين من زملائه المدرسين يتبعون نفس طريقته فى التدريس . وكل ما فى الأمر أن الطفل قد أساء الحكم على طريقة المدرس على نحو ما أساء المدرسون رواد المقهى الحكم على طريقتى فى التفتيش . ولهذا يجب علينا جميعاً أن نتروى قبل أن نصدر أحكامنا .

وليس هناك ما يدخل الغبطة والسرور على نفس المفتش أكثر من شعوره

بأن المدرس الذى يزوره يشاطره الادراك بأنهما يؤديان رسالة واحدة . فلماذا إذن لا نكون صرحاء صدوقين ؟ لقد طالما تمنيت أن يثق المدرسون بى ، وأن يفضوا إلى بحقيقة ما يشغل أفكارهم .

إن أهم نقد أوجهه إلى المدرسين فيما يتعلق بعلاقتهم مع المفتش أنهم لا يسيرون فى عملهم وفق فلسفة يؤمنون بها . بل يحاولون على الدوام أن يتبينوا اتجاه المفتشين ليسعوا إلى إرضائهم . غير أنه مما يبعث على الأمل ما لمسته فى أثناء فترة خبرتى فى وزارة المعارف من تحول طيب . فقد أصبحت العقيدة التى يؤمن بها المسئولون أن ناظر المدرسة — لا المفتش ولا غيره — هو صاحب الرأى الأخير فيها .

لنكن شجعان ، ولكن مجردين عن روح التحدى :

وإنا لنرنو بأبصارنا إلى ذلك اليوم الذى يستطيع فيه المعلمون عامة أن يناقشوا المفتشين فى الأهداف والطرق والنتائج . كما يفعل خيارهم الآن . دون أن يخشوا بأساً . أقول دون أن يخشوا بأساً . ولا أقول مدفوعين بروح التحدى ، شأن من يتوقع حكماً سيئاً . وإنما بروح موضوعية لا تنشد سوى الحق المجرد عن الهوى .

واعتقد أن المفتشين فى نظر المدرس العادى فئتان : أولاهما فئة الذين اشتغلوا بالتدريس من قبل ، ثم رقوا إلى مراكز التفتيش لكفايتهم وامتيازهم . والثانية فئة أساتذة الجامعات الذين عينوا فى التفتيش مباشرة بسبب مواهبهم العقلية الممتازة . دون أن تكون لهم خبرة عملية بالظروف السائدة فى المدارس . والمدرس يخشى من مفتشى الفئة الأولى أن يصروا على إلزامه بإتباع الطرق التى اعتادوها وألفوها . بدعوى أنها الطريق الوحيد لتحقيق الهدف . كما يخشى أن يسرف أفراد الفئة الثانية فى توجيه النصائح والاقتراحات النظرية التى يتعذر تنفيذها فى العمل . على أنه إذا كان قد وجد لهذا التفكير ما يبرره فى وقت من الأوقات ، فقد تغيرت الأمور الآن عن ذى قبل . فلم يعد المفتش الحاكم المطلق الذى يتصرف فى مملكته وفق مشيئته وهواه . دون رقابة عليا . وعلى أساس أفكار خاصة لم تختبر على محك العمل . كما أنه لم يعد مجرد موظف حكومى تبعث به الوزارة إلى المدارس ليتأكد من تطبيق أسلوب معين . فإن الإكثار من عقد المؤتمرات .

من محلية وعامة . أصبح عاملا هاماً فى توثيق صلة المفتش بزملائه المدرسين . فهى تهيئ لهم سبيل الاجتماع معاً لمناقشة أهداف التربية وأساليبها ومستويات التحصيل . ولا شك فى أن إحدى فضائل هذه الاجتماعات أنها تعين الجميع على أن يدركوا أن هناك أكثر من وسيلة واحدة لإدراك النجاح .

أغراض المفتش :

لقد كنت أرى دائماً أنه لو جعل من حق المفتش أن يفرض على المدرسين اتباع طريقة معينة بدعوى أنها السبيل الوحيد المضمون للوصول إلى النجاح . لكان واجبا عليه أن يتحمل وحده مسئولية النتائج التى تنجم عن اتباع هذه الطريقة. ومع ذلك فهذا يعد تدخلا لا مبرر له فى عمل المدرس وحدا من حريته ومسئوليته . والأصوب أن يشجع المفتش المدرسين على اتباع أساليبهم الخاصة التى تتفق مع ميولهم الفطرية وأفكارهم ونزعاتهم . وأن يشاطرهم الابتهاج إذا ما أصابوا توفيقاً . وأن يشير عليهم بالوسائل الممكنة لتقويتهم وتوسيع معلوماتهم إذا كانوا معرضين للإخفاق . وهذا فى اعتقادى هو الهدف الحق لنظام التفتيش .

حقاً إن هناك نفرا من المفتشين تحدوهم الرغبة فى سرعة تغيير « ماهو كائن » إلى « ما ينبغى أن يكون » . ولكن يندر أن يفضى هذا الاتجاه إلى نتيجة مرضية . ولو أنى كنت مدرساً راغباً فى تفنيد آرائهم . لحاولت أن أكشف بجلاء عن الفروض الفلسفية التى تقوم عليها تلك الآراء . ثم أبين أن من الواضح لكل ذى عينين أنه قد قام على مدى السنين جدل طويل بين أصحاب هذه الفروض — التى لا يمكن أن يدلل عليها منطقياً — وأولئك الذين يشتقون آراءهم من فروض فلسفية أخرى تخالف الأولى من أساسها . والواقع أن كثيراً من الخلافات ترجع إلى الفريق بين أسس الفلسفة الطبيعية (الواقعية) وأسس الفلسفة المثالية : أو بين الفلسفة التجريبية وفلسفة أفلاطون . وهما فلسفتان لم يوجد حتى الآن من استطاع أن يوفق بينهما . وليس من حق فرد مهما كان أن يفرض على أى فرد آخر اتباع إحدى الفلسفتين .

واختم هذا المقال بنصيحة للمدرسين وهى أنه ينبغى أن يحرص المدرس على أن يجعل مناقشة المسائل التى تعرض له مع المفتش — سواء أكانت فى الفصل أو فى غرفة المدرسين أو فى الاجتماعات العامة — مناقشة موضوعية . فيشعر المفتش أنه على

الرغم من أن للمدرس أراءه الخاصة فهو على استعداد للدفاع عنها وبحث الاعتراضات التى توجه إليها ونقد أراء غيره بروح سمحة مجردة من التحدى والحقد . ومتى كان الأمر كذلك فإنى استطيع أن أوكد لكل مدرس أن المفتش سوف يستمتع بزيارة فصله ، إذ أن هذه الزيارة ستكون فرصة لمناقشة ممتعة ومثمرة للطرفين .

التاريخ والطفل

— ١ —

ماذا يتعلم الأطفال ؟

ننشر فى هذا العدد والعدد القادم ملخصاً لثلاث مقالات ظهرت فى مجلة « عالم العلم » الإنجليزية ، يستعرض الكاتب فيها الصعوبات والمشاكل التى تواجه مدرس التاريخ فى المدرسة الابتدائية ، ويقترح لتدريس هذه المادة خطة تقوم على خبرات التلاميذ الشخصية ، بدلا من الخطة القديمة القائمة على حفظ سلسلة من التواريخ « الميتة » التى لا يفقه الطفل لها مغزى . وقد راعينا تمصير بعض الأمثلة .

يعتبر تدريس التاريخ فى المدرسة الابتدائية من المشكلات الهامة التى تشغل أذهان المربين . فإنه قد يبدو لأول وهلة أن من الأمور الطبيعية والمنطقية عزل هذه الناحية من نواحى المعرفة وجعلها مادة مستقلة ، وأن من الملائم أن ينظر إلى الماضى باعتباره شيئاً قائماً بذاته . وأن نعالجه بالترتيب الزمنى المناسب حتى نصل إلى الوقت الحاضر . ولكن هل هذا حقيقة أمر طبيعى ومنطقى ؟

التاريخ لا يصح أن يكون مادة مستقلة :

إن من المسلم به الآن أنه لا يمكن أن يفصل بين الماضى والحاضر ، وأن دراسة التاريخ بالطريقة المألوفة التى تبدأ من أقدم العصور وتسير بالترتيب الزمنى إلى أن تصل إلى الوقت الحاضر ، هى دراسة مملة ومربكة حتى بالنسبة

إلى الكبار الراشدين . أما بالنسبة لصغار الأطفال . فإن هناك سببين إضافيين يجعلان من المتعذر تدريس التاريخ لهم على هذه الصورة : وهما :

(١) أن الحاسة الزمنية تكاد تكون معدومة عند الأطفال . ويتبين لنا ذلك جلياً لو حاولنا أن نسأل الطفل بعض أسئلةنختبر بها إحساسه بالزمن . كأن نسأله مثلا « هل تقابل جده مع خوفو ؟ » . أو « ما الذى قاله نابليون لكليوبطره عندما قابلها فى مصر ؟ » . إلى غير ذلك من الأسئلة التى تكشف حتما عن مبلغ انعدام الحاسة الزمنية عند صغار الأطفال . ويتضح من ذلك أنهم يعيشون فى حاضرهم فقط . أما الماضى الذى يمر عليه عام فأكثر فتختلط حوادثه فى أذهانهم .

(٢) أن الطفل واقعى . فالطفل يوجه جل اهتمامه إلى ما حوله من الأشياء التى يراها ويسمعها ويحسها ويجربها . ودائرة خبرته لا تتضمن شيئاً من حوادث الماضى . فكيف نستطيع أن نحدثه عن الماضى كشىء قائم بذاته . دون أن نعمد دائماً إلى ربط ذلك الماضى بحاضر الطفل الذى يعيش فيه ؟

على أن هناك أمرين هامين فيما يتعلق بالتاريخ لا يجوز أن يترتب على ضعف الحاسة الزمنية لدى الطفل وقصور خبرته الشخصية وإغفالهما . وهما : (أولا) حوادثه المثيرة (ثانياً) ناحيته الأدبية . فليس من شك فى أن كثيراً من قصص التاريخ تمتاز بأنها أكثر تسلية وأعظم تشويقاً للأطفال من بعض القصص الروائية . وهذا وحده سبب كاف يوجب علينا أن نقدمها لهم . ولكن دون أن نحرص على وضعها فى ترتيبها الزمنى الصحيح . فإذا أضيف إلى ذلك مكانة هذه القصص التاريخية من ثقافتنا وآدابنا . أصبح المبرر لإدخالها فى مناهج الدراسة قوياً .

وعلى ذلك يمكن القول انه ينبغى أن يتعلم الأطفال شيئاً كثيراً مما يصح أن يسمى « تاريخاً » . ولكنهم لا يستسيغونه ولا يمكنهم إدراكه إذا درسوه على النحو التاريخى المألوف . وقد يستطيع بعض التلاميذ فى الفرق الأخيرة من التعليم الابتدائى إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج إذا كانت علاقات بسيطة كل البساطة . ولكن يمكن القول بوجه عام إن « التاريخ » . كما يفهمه الراشدون : لا محل له مطلقاً فى منهج التعليم الابتدائى(١) .

(١) يلاحظ أن التعليم الابتدائى فى انجلترا ينتهى عند سن ١١ + ، أى بين الحادية عشرة والثانية عشرة .

وعند هذه النقطة ينبغى أن يسأل كل معلم منا نفسه : إلى أى حد يتفق منهج التاريخ الذى يدرسه مع هذا المبدأ . وما نوع التاريخ الذى يقوم بتدريسه لتلاميذه ؟

وما دمت فى صددا توجيه أسئلة . فإنى أحب أن أوجه عدد آخرا منها إلى القارئ كى ألفت نظره إلى بعض النقط الهامة التى سأشير إليها فيما يلى . وهى :

(١) هل أنت مقيد فى تدريسك بكتاب مدرسى معين ؟

(٢) وهل تستغل البيئة المحلية ؟

(٣) وإلى أى حد تدفع تلاميذك إلى البحث والاستنتاج ؟

(٤) وهل تعنى بذكر كثير من تواريخ الوقائع ؟

(٥) وهل تقوم بعمل اللوحات التاريخية والصور التوضيحية بنفسك ؟

(٦) وإلى أى حد تشير فى دروسك إلى أشياء يعرفها التلاميذ من قبل وما مدى إحكامك للصلة بين هذه الأشياء وبين المعلومات التاريخية ؟

(٧) وهل تحاول أن تضمن دروس التاريخ نشاطاً متصلا بالأشغال والرسم والجغرافية واللغة ؟

(٨) وهل يقوم التلاميذ فى دروس التاريخ بما يلائمها من : ا — التمثيل ب — الرسم حـ — عمل النماذج د — المحادثة هـ — مشاهدة الصور و — الاستماع إلى الإذاعات ز — زيارة الأماكن ذات الأهمية التاريخية ح — تدوين المذكرات ؟ أم أنهم يقومون بمجرد الإصغاء إليك وقراءة ما فى أيديهم من كتاب مقرر ؟

وإنى أرجو أن يكون كل منا صريحاً كل الصراحة فى إجابته على هذه الأسئلة .

فكرة الطفل عن الزمن :

إنى سأوضح فيما بعد أن الطرق المألوفة القائمة على استخدام الكتاب والملخصات والخرائط الزمنية هى طرق عقيمة منفرة . ولكنى أجد لزاماً على أن أبدأ بشرح موجز لفكرة الطفل عن الزمن . وقد أسلفت القول بأن تدريس التاريخ وفقاً لعصوره المتتالية — كعصور الفراعنة والفرس واليونان والبطالسة والرومان . . . الخ — ليس له مغزى فى نظر الطفل. ومع ذلك يجب أن نأخذ فى معاونته على إدراك فكرة ما عن توالى السنين . وسوف يكون ذلك مشوقاً له إذا نحن لم نتأثر بفكرة

الخريطة الزمنية التقليدية . عند ذلك نستطيع أن نبدأ تدريس التاريخ بداية معقولة على الأسس الآتية : —

(١) « الآن » « وفيما مضى » :

كامل ما نستطيعه مع صغار الأطفال أن نحدثهم بوجه عام عن « الآن » و « فيما مضى » . نعم إن الحاضر يأخذ بمجامع نفوسهم . ولكنهم يشعرون بمتعة كبيرة عندما يسمعون عن أشياء أخرى حدثت فى « وقت مضى » .

والصور من أحسن الوسائل للربط بين الماضى والحاضر . وكلنا نعرف مدى سرور الأطفال وارتياحهم عند مشاهدة صور الملوك وتماثيل العظماء والمركبات الرسمية والشعبية القديمة وما شاكل ذلك . فدعهم يتصفحوا كل ما يمكن أن تعده لهم من مجموعات الصور . حتى يمكنهم أن يتصوروا أنواع الأزياء والمنازل ووسائل النقل والعادات التى كانت سائدة فى الماضى . ويوازنوا فى تفكيرهم وفى أحاديثهم بينها وبين ما يسود الآن .

وهذه الخطة قد تصلح لكثير من الأطفال من سن السابعة . إلا أنها أنسب للأطفال الأكبر سناً . على أن تكون فى شكل دراسات « تطورية » متماسكه كما سأبين ذلك فيما بعد . وعلى كل . فمهما تكن الخطة العامة التى نضعها . ينبغى مع صغار الأطفال أن نبدأ بالمقارنة بين ما كان يحدث فى الماضى وما يحدث فى الوقت الحاضر .

(٢) « اللوحات الزمنية » الأولى :

ويمكن الأطفال فى سن الثامنة والتاسعة أن يتخذوا من عمل « الخرائط » الزمنية البسيطة مادة للعب . ولكنى لا أقصد الخرائط الزمنية المألوفة . بل نوعاً منها يقوم على التصوير بالرسم أو بالعبارة . فيمكن مثلا أن يكون موضوع الخريطة الزمنية « يوم من أيام حياتى » . يمثل به التلميذ سير الأمور فى المدرسة فى ذلك اليوم . ويمكن عملها على شكل صور متتابعة أو جمل قصيرة . وتكون هذه اللوحات فردية . أو جمعية يتعاون أفراد الفرقة على عملها وتعليقها على حائط الفصل .

ويمكن أن تطبق هذه الفكرة فيما بعد على نطاق أوسع بحيث تمثل الأسبوع . وفى وسع الأطفال الذين فى سن التاسعة أن يمثلوا حوادث السنة على هذا النمط ، ثم يؤرخون حياتهم بنفس الطريقة . وينبغى أن نراعى فى كل ذلك أن نترك الحرية

للأطفال فى عمل هذه اللوحات كما يشاءون . فقد يعمدون إلى الرسم ، أو التصوير أو إلصاق الورق الملون أو الصور الفوتغرافية أو الكتابة .

(٣) وصل الماضى بالحاضر :

ولعلك تلاحظ أنى لم أشر حتى الآن إلى شىء من معرفة الزمن خارج نطاق خبرة الطفل الشخصية . ولذا فالمشكلة الكبرى التى تواجهنا الآن هى كيف نسد الثغرة بين حياة الطفل الراهنة والحوادث التى وقعت قبل مولده ؟

وأول ما يتبادر إلى الذهن من وسائل تحقيق ذلك . الأشياء والأشخاص المعروفة للطفل . فنستطيع أن نحول اهتمامه إلى التفكير فى أسئلة من النوع الآتى : متى ولد أبوه وأمه ؟ وما تاريخ بناء المنزل الذى يسكنه ؟ وفى أى وقت صنعت النقود التى فى جيبه ؟ فمثل هذه الأسئلة وما تؤدى إليه من ملاحظة تواريخ المبانى العامة والتماثيل وما شابه ذلك تعين على وصل الماضى بالحاضر . والتواريخ التى يستكشفها الطفل بهذه الطريقة يمكن تسجيلها على اللوحات مع الإيضاح المناسب ، مما يقربنا بالتدريج من فهم الخريطة الزمنية الحقيقية .

(٤) « لوحات التطور » :

إن من اللوحات الزمنية ما يشبه الخرائط الزمنية التقليدية ولكنها تثير اهتمام الصغار فى نفس الوقت . وهى اللوحات التى تمثل التطور . ويمكن أن يقوم بعملها الأطفال فى سن التاسعة أو العاشرة . فمنهج التاريخ لهؤلاء الأطفال يمكن أن يتألف من دراسات خلابة لتطور بعض الأشياء المألوفة ، كالملابس . والأغذية . والمساكن . ويصنع التلاميذ لوحه تمثل تطور كل من هذه الأشياء . ثم يقابلون بين هذه اللوحات . فتبدو بكل وضوح نماذج القماش والطعام والمسكن الشائعة فى كل عصر من عصور التاريخ . عند ذلك يمكنهم أن يبدأوا فى دراسة شىء مبسط عن أهل هذه العصور ، فيتعرفوا على أحوال المصريين فى عهد الفراعنة والبطالسة والرومان ثم فى العهد العربى ، وهكذا إلى الوقت الحاضر . وبذا يكون تحصيلهم المعلومات بدافع من اهتمامهم التلقائى . ثم يعبرون عنها فى خريطة زمنية ملخصة متقنة .

ولكنى أحذر المدرس من تحويل هذه الدراسة المبسطة إلى دراسة تاريخية تقليدية ، وأرجوه مخلصا أن يعنى الطفل لوجه الله تعالى من حفظ تلك السلسلة الرائعة من التواريخ الجافة التى تبدأ من سنة ٤٠٠٠ قبل الميلاد وتنتهى فى سنة ١٩٢٤ أو ١٩٣٦

البدء فى دراسة التاريخ :

ولنستعرض الآن بعض الخطط التى تتبع للدخول على دراسة التاريخ . وهى خطط تعنى فى المقام الأول بحدود طاقة الطفل وقدراته . وبنواحى المادة التاريخية التى تستثير حماسته . وبإثارة ميوله عن طريق الاتصال بحياته اليومية . وفيما يلى أربع من هذه الخطط :

أولا — الأساطير والقصص :

يجب أن يتخذ التاريخ لصغار الأطفال صورة الأساطير والقصص . من النوع الذى يسمعونه أو يقرءونه فى دروس اللغة . ولسنا فى حاجة إلى أن نحرص على أن تكون القصص التى تقدم لهم — فى سن السابعة على أى حال — قصصاً واقعية . فالطفل الصغير لا يكاد يفرق بين قصة « الشاطر حسن » وقصة « صلاح الدين الأيوبى » .

وهذه القصص تحتوى على مادة دسمة بالنسبة لعقل الطفل . فيجب ألا نكتفى بقراءتها أو إلقائها . أو تكليف التلاميذ تدوين ملخص لها بعد ذلك . بل يجب أن يتحدث التلاميذ عن أبطالها . ويمثلوا حوادثها . ويرسموها . ويعيشوا فى جوها . ويستمتعوا بها .

والآداب الشعبية حافلة بالقصص الرائعة المشوقة التى تصلح لهذا الغرض . وكذلك التاريخ . ولكنا نستطيع أن نضيف إلى ذلك نوعاً آخر يستثير ميول الأطفال ويصلح للسنة الثانية من المرحلة الابتدائية . ذلك بأن نبتكر شخصية طفل عاش فى عصر من العصور . ثم نعطى ذلك الطفل اسما يصبح علما عليه . ونجعله محور مغامرات حدثت فى ذلك العصر .

وأمثال هذه القصص . إذا أجيدت كتابتها . وسهلت لغتها . وأحكمت حبكتها . نستطيع بها أن نعطى الأطفال صورة ذهنية واضحة عن العصر الذى عاش فيه أولئك الأبطال الصغار .

وقد يظن أن من النوافل أن أذكر أن لطريقة إلقاء القصة أهمية لا تخفى ، ولكنى مضطر إلى ذلك لأنى أحس بأن كثيراً من المعلمين يميلون عن الاندماج فى جو الأطفال خجلا مما قد يثيره منظرهم من السخرية لو وقعت عليهم أعين الكبار . ولكن الواقع أن هذا الاندماج يدفع الأطفال إلى التعلق بمدرسهم والالتفات إلى كل كلمة يقولها . فعلى المدرس أن ينسى نفسه ويعيش فى جو

القصة . وأن يستغل نبرات صوته ويحرص على أن يكون معبرا . فيجعله هادئاً فى مواقف التأثر ، متحمساً عند ما تتوالى الحوادث والأعمال . وليكن صوته واضحاً على الدوام ، ولكنى لا أقصد بالوضوح ما يؤثر عن بعض المدرسين من أصوات « كدق الطبل يدوى من بعيد » . فالمدرس عندما يقص القصة لفصله لا يلقيها على جموع حاشدة . وإنما على عدد محدود من التلاميذ . وليستخدم أعضاء جسمه أيضاً . وتعبيرات وجهه . مع الحركة والإشارة ، فكل هذه وسائل تعينه على جعل القصة حية وتضفى عليها جواً واقعياً . كما أن من المهم أن يسمح للتلاميذ باستخدام أعضاء جسمهم فى التعبير كذلك ، فيشاركوا أبطال القصة ركوب الخيل وضرب السيف واقتحام المفاوز حسبما يقتضيه سير الحوادث . وقد يظن المدرس أن هذا يفسد النظام . ولكن ظنه هذا يدل على أنه لم يجرب ذلك قط . فالأطفال قادرون على أن يعبروا عن انفعالاتهم بأجسامهم وأيديهم ووجوههم وأعينهم فى نظام وإحكام إذا ما سمح لهم بذلك وشجعوا عليه . وسيكون فى كل هذا حافز على تمثيل القصة متى انتهى إلقاؤها .

ثانياً : مشاهير الرجال :

وثمة طريقة أخرى ممتعة لتدريس التاريخ لصغار الأطفال . وهى الطريقة التى تقوم على دراسة حياة العظماء . وهنا أيضاً يكون الاعتماد على القصص . وينبغى أن نتجنب أن نضفى على القصة لوناً من «التاريخ». وإذا كنا قد أشرنا باستعمال الأساطير والقصص العامة للأطفال فى سن السابعة فإنا نرى أن يدرس أطفال سن الثامنة قصصاً عن شخصيات حقيقية لا خيالية . مرتبة ترتيباً زمنياً على مدار العام المدرسى .

وينبغى أن تختار القصص القوية التى تشبع ميل الأطفال للبطولة وشغفهم بمعرفة حياة الأبطال . ولكن ليس معنى هذا أن نسوق لهم دائماً قصص أبطال الحروب .

ورغم أن المدرس فى هذه المرحلة لا يدرس « التاريخ » بمعناه المعروف ، فإنه سيجد أن دراسة كل شخصية تاريخية سوف تلقى الضوء على عدة تفصيلات عرضية للعصر الذى عاشت فيه . وبهذه الطريقة يختزن الطفل فى عقله بعض الصور التاريخية التى تفيده فى المستقبل . على أن طريقتك فى دراسة هذه

الشخصيات يجب أن تكون تمثيلية ، وليكن قصدك الأساسى دراسة الشخص ذاته ، واترك المعلومات التاريخية تأتى عرضاً .

ثالثاً — خطوط التطور :

عندما يبلغ الأطفال سن التاسعة أو العاشرة يجدر بنا أن نفكر فيما إذا كان من المستطاع أن نعاونهم على فهم تطور الحضارة فهماً أولياً مبسطاً . وقد جاء وقت كان كثيرون من المعلمين يرون أن هذا متعذر ، لأن تاريخ الحضارة فيه تعقيد يصعب على الأطفال إدراكه ، بينما ذهب آخرون إلى النقيض من ذلك ، وراحوا يكيلون لتلاميذهم معلومات جافة ، يعسر عليهم هضمها ، عن العصور التاريخية المتتابعة .

على أن بعض المربين قد توصلوا حديثاً إلى حل وسط معقول . فهم يعترفون بما فى دراسة الحضارة بوجه عام من تعقيد وصعوبة على الصغار . ولكنهم يتخيرون للدراسة موضوعاً خاصاً مما يقع فى خبرة الأطفال . ثم يتتبعون تطوره على مدى السنين . وبذلك يتجنبون إرهاق الطفل بمعلومات تاريخية عسيرة على فهمه . وفى الوقت نفسه يستغلون خبراته الخاصة ، ويتيحون له الفرصة كى يلقى نظرة على فترة طويلة من الزمن .

خذ مثلا موضوع « العجلات » . فهل هناك ما هو امتع من دراسة تطور العجلة ، منذ كانت قرصاً بسيطاً من الخشب حتى وصلت إلى الدرجة التى هى عليها الآن من الإتقان ؟ وفى أثناء دراسة هذا التطور يستطيع الطفل أن يحصل كثيراً من المعلومات عن حياة السالفين الذين عاشوا فى العصور المختلفة . وفى استطاعته بعد ذلك أن يعمل لوحة بسيطة للتطور على النحو الذى أسلفنا ذكره .

ولعل العقبة الوحيدة التى تصادف المدرس فى هذا السبيل قلة المصادر التى تمده بتلك المعلومات . فبالرغم من أن فكرة هذه الطريقة ليست جديدة . فإن الكتب التى تعالج هذه الموضوعات لا زالت قليلة . وربما كان خير حل لهذه المشكلة إلقاء العبء على عاتق الأطفال ، فينبغى أن يشجعهم المدرس على أن يبحثوا تاريخ المحاريث ، والكتب ، والمنازل ، وغطاء الرأس ، والقطارات ، والطائرات ، واللعب ، وما شابه ذلك . ولكن عليك مع ذلك أن تبذل مجهوداً كبيراً فى البحث بنفسك .

ويمكن اتخاذ الكثير من هذه الموضوعات نواة لدراسة أوسع نطاقاً . وسوف يرى المدرس فى كل حالة ما يتفرع عن دراستها من عمل فى دروس الفن والأشغال اليدوية واللغة والجغرافيا .

وإنى أستحسن هذه الدراسة السطحية، لأنها أصلح لصغار الأطفال . أما إذا حاولنا دراسة أعمق من ذلك فسنجد أنها عسيرة على أفهامهم .

رابعاً — الدراسات المحلية :

وفى سن التاسعة أو العاشرة يكون الأطفال كذلك قادرين على النظر إلى الحياة فى مجتمع ما نظرة تتميز بشىء من الفهم. والطرق التقليدية لدراسة التاريخ تتخذ من « الأمة » المجتمع الذى تنصب علية الدراسة ؛ ولكن كيف نتوقع من طفل المدرسة الابتدائية الذى يعيش فى دائرته الضيقة المحدودة ؛ أن يدرك للأمة معنى ؟ أما الآن فإن الأمر يعالج بمزيد من الحكمة . فنحن ندرك أن دراسة الطفل لبيئته المحلية هى نقطة البداية فى دراسة بيئة أخرى أكثر اتساعاً وشمولا . وقد تتصل هذه الدراسة بما نسميه « مادة الجغرافية » . ولكن الناحية التاريخية للقرية أو المدينة تهمه وتشوقه . ولا يمكن أن تنفصل الناحية التاريخية عن الناحية الجغرافية فى تلك المرحلة . فلندع الأطفال يبحثون وينقبون لمعرفة تاريخ قريتهم أو مدينتهم ، وذلك عن طريق حديثهم إلى سكانها . ومشاهدة معالمها . والتنقيب فى مكتباتها المحلية . ثم دعهم يكتبون بأنفسهم « تاريخ قرية أو مدينة كذا » . ثم يختمون عملهم باحتفال شائق . أو بتكوين متحف مدرسى ، أو عمل خريطة زمنية ، أو ما شابه ذلك .

القيم التعليمية فى دراسة العلوم

— ٣ —

توجيه الدراسة إلى الناحية الاجتماعية

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمعهد التربية

نشرنا القسمين الأول والثانى من هذا البحث فى عددى أبريل ويونيه من العام الماضى . وفى هـذا القسم الأخير يصل الكاتب إلى التطبيق العملى لما تضمنه القسمان السابقان من مبادىء وآراء .

سنحاول الآن على ضوء ما ورد فى المقالين السابقين من أفكار عن العلوم الحديثة وبعض خصائصها أن نشتق وجهة نظر معينة لتدريس هذه المادة فى مختلف مراحل الدراسة . وبرغم أن وجهات النظر فى هذه الناحية قد تتعدد أو قد تختلف من حين إلى آخر ، إلا أن دراستنا لكل ما يعرض منها بعقلية ناضجة وبروح علمية سوف تؤدى بلا شك إلى تقدم تدريس العلوم ، ما دمنا نهدف جميعاً إلى انتفاع النشء من دراستها . وليس الغرض هنا على أى حال أن نتمسك بوجهة نظر جامدة لا تتغير . فإن أى فلسفة لتدريس العلوم ليست أكثر من مرشد لنا فى عملنا ، ويجب أن تتسم بالمرونة الكافية لدرجة تسمح بتكيفها على حسب الظروف القائمة . وسوف نبنى ما نعرضه فى هذا المقال على ظروف المجتمع المصرى الحالية وعلى أهدافنا من التعليم فى هذه الظروف ، مع إدراكنا لمعنى العلوم نفسها ولوظيفتها الاجتماعية . فإن دفع ذلك بالقارىء إلى التفكير والمناقشة ومراجعة وجهة نظره الخاصة التى كونها بخبرته الماضية وإدراك العلاقات المختلفة بين عمله وآرائه إدراكاً يجعل هذه العلاقات ذات معنى وأثر فعّال ، نكون بذلك قد حققنا الغرض المقصود هنا .

وإذا نحن فحصنا ظروف المجتمع الحالية فان أول ما يسترعى نظرنا التغيرات السريعة التى حدثت فيه فى الماضى القريب وما زالت تحدث فى الوقت الحاضر . فى خلال نصف القرن الماضى ألقى على عاتقنا عبء تنظيم حكم أنفسنا بأنفسنا فى حدود دستور ديمقراطى يمكننا إلى حد كبير أن نحيا حياة سليمة إذا ما توافرت العناصر التى تكفل تحقيق هذه الحياة . كما أن النمو السريع فى عدد السكان لدرجة أن تضاعف هذا العدد خلال الخمسين السنة الماضية قد استحدث الكثير من المشكلات الاجتماعية . وزاد من حدة ما كان قائماً من هذه المشكلات . وإن نظرة سريعة إلى ما حدث خلال القرن الحالى : من نمو المواصلات . وتزايد حركة التعمير فى المدن والأراضى الزراعية . وازدهار التجارة . وانتشار التعليم . ونهضة الصناعة . تكفى لبيان التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى ترتبت على ذلك فى حياة الناس . لدرجة أنه يمكن بسهولة أن نقرر أن نوع الحياة التى يحياها الكثيرون منا اليوم تختلف عن الحياة التى كان يحياها الجيل السابق . ومن المحتمل أن تختلف الحياة التى سوف يحياها الجيل الآتى . فى النواحى الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية .

والسؤال الذى قد يتبادر إلى الذهن فى هذه الحالة هو هل يترك هذا التغير الاجتماعى السريع ليسير سيراً ارتجالياً كما يحدث فى كثير من الحالات . أم يجب أن يوجه هذا التغير بواسطة المجتمع نفسه مع إدراك أفراده للناحية التى يسير فيها التغير الاجتماعى ؟ وبالرغم من وجود فريق من المهتمين بالشؤون الاجتماعية الذين ينظرون نظرة شك وتهيب إلى أى توجيه اجتماعى . خوفاً من أن يؤدى ذلك فى النهاية إلى تسليم الأمور إلى سلطة ديكتاتورية فى المجتمع تسلب الناس بعض حريتهم . فإن هناك فريقاً متزايداً من علماء الاجتماع الذين يقرون بأن التغير الاجتماعى يمكن أن يوجه بوضع الخطط المستنيرة للمستقبل على أساس دراسة مستمرة لأسباب هذا التغير فى المجتمع . وهؤلاء ينظرون إلى هذا التوجيه على اعتبار أن أفراد المجتمع أنفسهم يشتركون فيه على أساس إدراكهم لظروف مجتمعهم الحاضرة وفهمهم لنوع الحضارة التى يعيشون فيها . مع إعدادهم للتكيف وفقاً لما يستحدث من تغيرات . بدلا من الوقوف موقفاً سلبياً تجاه التغير المستمر الذى يحدث فى المجتمع . إننا نعيش فى عالم دائم التغير . وما أشبه الكثير من شباب هذا الجيل بقطعة من الفلين على سطح

محيط هائج تتجاذبها قوى الريح والأمواج المتلاطمة والتيارات المختلفة . فتقاليد حضارتنا كثيراً ما ترتطم مع الواقع الذى أحدثه التغير المستمر فى ظروف المجتمع . والتمسك بالمثل العليا أحياناً يؤدى إلى عكس ما هو مقصود منه . والتنافس الشديد بين الأمم والأفراد قد أدى إلى توتر الأعصاب وإخفاء الحقائق أو تعميتها فى كثير من الأحيان . وهكذا يقف الكثير من شباب هذا الجيل حائراً بين مثل هذه القوى المتضاربة وبين رغبته فى أن يحيا حياة سعيدة هانئة . وأخطر من ذلك أن هذا الاضطراب وهذه الحيرة قد يدفعان بالشباب إلى التجديد لمجرد الرغبة فى التجديد . مما قد يؤدى إلى الإضرار بمجتمعهم أو هدم كيان حضارتهم . بدلا من العمل على توجيه المجتمع إلى ما يضمن سعادة أفراده ونمو حضارته .

وهنا يتبين لنا أهمية التعليم فى مجتمع متغير يشترك أفراده فى تقرير مصيرهم . فواجب المدرسة فى هذه الحالة أن تساعد الفرد على الإلمام بعناصر الحضارة التى نشأ فيها وتعده للبيئة التى ترعرع بين أحضانها ، على أساس أن هذه الحضارة نامية وأن البيئة دائمة التغير . ويجب أن يدرك الفرد عوامل التغير المستمر فى المجتمع . وأن استخدام العلوم الحديثة وتطبيقاتها هى من أهم عوامل هذا التغير . كما يجب ايقاظ ذكاء الأفراد وتنمية مواهبهم ليتمكنوا من توجيه حياتهم إلى الوجهة التى يريدونها مع مساعدتهم على دوام الملاءمة مع الحياة فى هذا العالم المتغير . وإذا اعتبرنا أن هذا الاتجاه هو نقطة البداية فى أهدافنا التعليمية ، كان هذا التعليم حقاً — كالهواء والماء والنور بالنسبة إلى أفراد المجتمع — ضرورة لازمة من ضرورات الحياة ، وركناً أساسياً من أركان تدعيم الديمقراطية . أما ذلك التعليم الذى ينصب الاهتمام فيه على تلقين معلومات سرعان ما تنسى ، وقد تؤدى فى النهاية الى الحصول على شهادات دراسية قد يملأ الغرور أصحابها . فانه خطر على حضارتنا . وقد يكون عاملا من عوامل الاضطراب فى مجتمعنا . قد يخلق لنا أفراداً يسهل على المشاغبين والمشعوذين والمهرجين استهواؤهم وقيادتهم . فالتعليم الذى نحتاج إليه فعلا ، التعليم الذى يؤدى إلى النهوض بالمجتمع وسعادة أفراده . هو من النوع الذى يساعد الأفراد على الملاءمة مع ظروف مجتمعهم الدائمة التغير ، ويمكنهم من مجابهة المشكلات التى تواجههم ، سواء القائم منها وما قد يستجد نتيجة للتغير المستمر .

والشرط الأساسى لإعداد الفرد لمواجهة مشكلات المستقبل وحياة المستقبل المجهول هو تسليحه بما يمكنه من التفكير العلمى السليم تجاه أى موقف من المواقف التى قد تعترضه . ومعنى هذا أن نهتم فى التعليم بطريقة البحث والروح التى تسود الفرد عند حل المشاكل . على أن هذا الاهتمام بتفكير الفرد يجب ألا يتعارض مع اهتمام المدرسة بالبيئه والمجتمع الذى ينشأ فيه . فبينما تعكس المدرسة ما يتطلبه المجتمع من قيم وما يسوده من حضارة . يجب أن تسعى إلى تنمية الروح العلميه والتفكير العلمى . بل يجب أن تساعد النشء أيضاً على فحص نوع الحضارة التى ينشأ فيها . وأن يلم بأهم مشاكل المجتمع وحاجاته : كل ذلك على أساس من التفكير العلمى الحر . وبذلك يمكن توجيه المجتمع إلى الوجهة الصالحة المرغوب فيها مع تمكين الأفراد من الملاءمة مع التغيرات التى تحدث فى المجتمع .

والآن إذا أمكن قبول وجهه النظر السابقة عن الوظيفة الأساسية للمدرسة ، يمكننا أن نبحث عن الاتجاه الذى يجب أن يهدف إليه تدريس العلوم : ومدى إمكان مساهمته فى تحقيق هذا الغرض العام من التعليم .

لا شك أن تلاءم الفرد مع بيئته يتوقف على إشباع حاجات معينة ، بعضها نفسى وبعضها عملى . ومن الحاجات النفسية التى قد يختص بها الإنسان حاجته إلى التفكير الحر وإلى تكوين نظرة متماسكة إلى هذا الكون تهديه فى عمله وتفكيره ويتلافى بها التناقض الذى كثيراً ما يسبب صراعاً نفسياً داخلياً يحول بينه وبين التلاؤم مع المجتمع . حقيقة ان الحضارة التى ينشأ الفرد فيها تزوده بالأجوبة الجاهزة لكثير مما يطرأ على ذهنه من أسئلة . ولكن إذا تذكرنا أن هناك تغيرات سريعة فى البيئة الاجتماعية أدركنا حاجة الفرد إلى معاودة تلاؤمه من جديد مع ما يستجد من هذه التطورات . حتى لا يعيش فى دنيا غريبة عن دنيا الواقع ولكى نضمن سعادته واستمرار نمو هذه الحضارة . وهذا النوع من التكيف أو التلاؤم يتطلب أن نعود الفرد على النظر إلى المعرفة أو الحقيقة على أنها فرضية فى طبيعتها . فيمكن تعديلها إذا استدعت الحاجة ذلك . واستجد من الخبرات أو المعلومات ما يدعو إلى هذا التعديل . وهذه هى نفس النظرة العلمية إلى الحقيقة كما سبق أن أوضحنا فى مقال سابق .

ولعلنا واجدون فى دروس العلوم أنسب الفرص لتكوين هذه النظرة إلى الحقيقة وتثبيتها وتعميمها ، بحيث لا تقتصر على النظريات العلمية البحتة بل

تتعداها إلى مختلف نواحى الحياة الاجتماعية . إن طريقة العلوم الحديثة فى البحث عن الحقيقة وإصرارها على الوصول إليها عن طريق الكشف التجريبى يمكن تطبيقها أيضاً بنفس الروح لتكوين رأى مشترك عن القيم الخلقية والسلوك الاجتماعى ، بحيث يصل الفرد إلى هذا الرأى عن طريق خبرته وخبرة المجتمع بدلا من تلقينه له بطريق الوعظ والإرشاد . ولعل تدريس العلوم بصورة توضح طريقتها فى البحث والروح التى تسودها للوصول إلى الحقيقة كفيل بأن يعود التلاميذ على طريقة معالجة المشكلات الخاصة وتكوين رأى فى المشكلات الاجتماعية بنفس الروح العلمية ؛ كما تساعده على تفنيد كثير من الخرافات والآراء غير الممحصة ؛ وإعادة النظر فى بعض التقاليد السائدة التى أصبحت لا تساير التغير الحادث فى المجتمع فتعرقل تقدمه ونهوضه . وفى دروس الغلوم أيضاً يمكن أن يتمرن التلميذ على الموازنة بين قيمة المصادر المختلفة التى يمكن أن يستقى منها معلوماته . وما أحوج الفرد فى حياته إلى الاطمئنان إلى المصدر الذى يستقى منه المعلومات . فهو يحترم رأى العلماء العاملين فى ميدان العلوم لأنهم أولا أخصائيون فى أبحاثهم . ثم لأن نظرياتهم تسمح لنا بالتنبؤ بكثير من الظواهر ويمكن الاعتماد عليها إلى مدى كبير . وأخيراً لأن هذه النظريات والطريقة التى تتبع فى الوصول إليها تسمح بالتغيير والتبديل فيها ما دامت الحقيقة من وجهة نظر العلوم غير نهائية .

إذا اتجهنا فى تدريس العلوم إلى تحقيق هذه الغايات فلا شك فى أن ذلك يساعد الفرد على التلاؤم مع بيئته الاجتماعية والطبيعية ؛ وعلى دوام هذا التلاؤم فى مجتمع دائم التغير. على أنه يجب أن نذكر أن هذا الإعداد لا يتأتى عرضاً بتدريس العلوم ، وإنما يجب أن نتجه فى تدريسنا إلى تحقيق هذه الغايات عن قصد مدركين تماماً ما نسعى إليه . فالتدريب على الطريقة العلمية فى فى المعمل وحده لا يضمن انتقال أثر هذا التدريب إلى الحياة عامة . كما أننا لا ندرب التلاميذ على استخدام الطريقة العلمية فى العلوم كما لو كان ذلك غرضاً فى حد ذاته يمكن أن نقف عنده ، ولكن لتطبيق هذه الطريقة وروحها فى الحياة الاجتماعية لإمكان تلاؤم الفرد مع بيئته . ويقتضى ذلك أن تكون دراسة العلوم عبارة عن دراسة لمشاكل حية تتصل فعلا بحياة التلاميذ وبيئتهم، كمشاكل الصحة وسلامة الأفراد من الأخطار والمحافظة على الثروة الطبيعية فى

البيئة وحسن استغلالها وبعض الظواهر الطبيعية والبيولوجية الموجودة فى البيئة وحسن اختيار المواد التى يشتريها أو يستهلكها الناس وغير ذلك مما يثير اهتمام التلاميذ لارتباطه بحياتهم ونجد الحل له فى ميدان العلوم . ومن المتوقع جداً أن تهيئة الفرصة أمام التلاميذ للنجاح فى حل مثل هذه المشاكل الحية فى دروس العلوم وتعويدهم طريقة البحث فيها والروح التى يسيرون بها سوف تجعلهم أقدر على مجابهة مشاكل الحياة الأخرى وتعدهم للتلاؤم مع هذه الحياة الدائمة التغير .

وإمكان تلاؤم الفرد مع المجتمع يتوقف أيضاً على إشباع نوع آخر من الحاجات العملية : وقد يمكن وصف تاريخ الإنسان بأنه محاولة جاهدة لإشباع هذه الحاجات العملية المتزايدة . فمنذ القدم والإنسان يحاول تحسين طعامه ومسكنه وملبسه وحالته الجسمية . وقد أمكن فى بعض الأحيان وعند بعض الناس تحقيق الكثير من هذه الحاجات إلى حد ما بفضل تقدم العلوم واستخدامها الذى أكسب الإنسان سيطرة متزايدة على بيئته الطبيعة والبيولوجية . ولكن إذا وجهنا نظرنا إلى المجتمع المصرى وجدنا أنه يفتقر إلى تحقيق كثير من حاجاته الأساسية . ويكفى أن نذكر أن الجهل والفقر والمرض ما زالت أعدى أعداء هذا المجتمع . ولا شك أننا نود أن تتحرر البلاد وأن ينهض المجتمع على أساس ديمقراطى سليم . ولكن كيف يمكن أن تتحقق الحرية أو الديمقراطية دون تحرر ذكاء الأفراد وتخلصهم من ربقة الجهل والبؤس والمرض ؟ ألا يجب أولا حل هذه المشاكل الاجتماعية وإعادة تلاؤم الأفراد مع مجتمعهم ؟

ولكن كيف السبيل إلى ذلك ؟ هنا يجب أن نتجه نحو ميدان العلوم الحديثة . فهذا هو عصر العلوم بمعنى أن العلوم هى أهم عامل فى التطورات السريعة التى تحدث فى المجتمعات الحديثة . وقد أمكنها أن تشبع الكثير من حاجات الإنسان العملية كما أنها استحدثت بعض المشاكل الاجتماعية وعدلت من طرق تفكير الإنسان . لذلك يجب أن نتجه أولا إلى العلوم لحل مشاكلنا الاجتماعية ولمساعدة أفراد المجتمع على التلاؤم بصورة فعالة مع حالتهم المعيشية . كما أن ذلك يجب بلا شك أن يبنى على فهم الأفراد للتفاعل القائم بين العلوم والمجتمع ووظيفة العلوم الاجتماعية حتى يتمكنوا من توجيه تقدم المجتمع إلى الناحية التى يرغبون فى نمو حضارتهم وتقدمها فيها ؛ ويجب أن يبنى أيضاً على

دراسة المجتمع نفسه ودراسة طبيعة سلوك الإنسان وتصرفه .

وإذا نحن أردنا أن نلجأ إلى العلوم لحل مشاكل الصحة ورفع مستوى المعيشة فى تمعنا وجدنا أن عدد الإخصائيين فى العلوم أو فى تطبيقاتها كالطب أو الهندسة أو الزراعة — كما يدل على ذلك الإحصاء الرسمى — أقل بكثير من أن يفى بحاجتنا فى هذه الناحية . وبرغم هذة القلة الشديدة فى العدد الذى يجب أن يتوافر لدينا — بالمقارنة بغيرنا من المجتمعات التى ساهمت العلوم عندها فى حل مثل هذه المشاكل الاجتماعية — فمن المشاهد أن الكثيرين منهم لا يجدون عملا فى الناحية التى تخصصوا فيها . فكثير من خريجى الكليات العلمية بالجامعة يشتغلون بأعمال لا تمت إلى تخصصهم بصلة وثيقة . وإن دل هذا على شىء فهو يدل على أننا كشعب لم ندرك بعد أهمية العلوم فى الحياة الحديثة وأهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به فى القضاء على المرض وتحسين الصحة وخفض نسبة الوفيات ورفع مستوى المعيشة . ومن الطبيعى أن المختصين فى العلوم وتطبيقاتها لا يمكنهم فرض خدماتهم على المجتمع فرضاً . ولكن ما لم يدرك الشعب فى مجموعه حاكمين ومحكومين أهمية استخدام العلوم لحل مشاكلنا الاجتماعية ، وما لم يعد المختصون فى العلوم وتطبيقاتها بصورة تجعلهم يدركون العلاقة بين علمهم ومشاكل مجتمعهم . فلن يتاح لنا حل مشاكلنا الاجتماعية بصورة فعالة أفلا يجب أن يساهم تدريس العلوم للنشء فى مثل هذا التوجيه ؟

وليس معنى ما سبق أن نهتم فى تدريس العلوم فى المدارس بإعداد أشخاص للتخصص فى دراستها بالجامعة أو المعاهد العليا . فإن زيادة عدد المختصين وحده لن يكون حلا للمشكلة . ولكن معنى ما تقدم أنه يجب توجيه دراسة العلوم إلى الناحية الاجتماعية وتوثيق الصلة بينها وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية والبيولوجية . أليس الأجدى فى مثل ظروفنا أن يدرس التلاميذ مشكلة اقتصادية هامة ساهمت العلوم فى حلها مثل مشكلة تحسين الإنتاج فى الثروة الحيوانية بمصر بدلا من دراستهم لقوانين الوراثة دراسة أكاديمية وبدون إدراك لتطبيقاتها فى الحياة ؟ ألا يجب أن تشمل مناهج العلوم عندنا موضوعات مثل مركز الوقود فى مصر ومصادر الطاقة الطبيعية منها وإمكان توليد الكهرباء من مساقط المياه وأثر ذلك فى المجتمع مع دراسة كل ما يتعلق به من مشاكل عاقت وما زالت تعوق الاستفادة من هذه الثروة الطبيعية ؟ أليس ذلك أجدى من دراستهم المنظمة

لبعض قوانين الكهربائية بصورة تجعلهم لايدركون حتى معنى « الكيلو وات — ساعة » مع أنهم يقرأون أرقامه على عداد النور فى منازلهم ؟ ألا يكون أنفع للمجتمع أن يلم التلاميذ بالثروة المعدنية فى مصر والصناعات القائمة فيها والتى يمكن أن تنشأ بسبب توافر الخامات اللازمة لها بدلا من دراستهم دراسة منطقية للفلزات مثلا بحيث تبدأ بطرق التحضير من خاماتها ثم الخواص الطبيعية والكيميائية بدون أن يكون لمثل هذه الدراسة أى أثر أو توجيه اقتصادى ؟ هذه فقط أمثلة قليلة توضح كيف يمكن توجيه دراسة العلوم إلى نواح اجتماعية وكيف يمكن أن يساهم التعليم فى توجيه التغير الحادث فى المجتمع .

وخلاصة ما سبق أن تدريس العلوم فى مصر يجب أن يوجه إلى هدفين عامين يمكن إجمالها فيما يلى :

أولا — يجب توجيه دراسة هذه المادة بحيث تساعد الفرد على التلاؤم مع بيئته الدائمة التغير بصورة فعالة عند مجابهته عناصر مستجدة فى حياته .

ثانياً — يجب أن يوجه تدريس هذه المادة بحيث تساهم فى حل مشاكل المجتمع للنهوض به ولرفاهية أفراده .

ولا شك أن هذه النظرة إلى تدريس العلوم متممة لتحقيق الغرض العام من التعليم الذى سبقت الإشارة إليه . كما أنها بنيت على إدراك لظروف المجتمع المصرى الحالية وما فيه من مشاكل وما له من حاجات . ويجب ملاحظة أن هذا الاتجاه فى تدريس العلوم لا يجوز اعتباره نهائياً بأى حال ، بل من الواجب أن يعاد النظر فيه من آن لآخر ليتمشى مع التغير الاجتماعى المستمر ، وذلك بنفس الطريقة التى يعاد بها النظر فى الحقيقة العلمية ، فتعدل كلما استجدت بيانات أوفى .

تخطى الحدود الفاصلة

عن « صحيفة التربية » الأمريكية

كثيراً ما يتساءل المدرس الذى يعهد إليه بتدريس مادة معينة عما إذا كانت تقع عليه أية مسئولية بالنسبة لبقية المواد . والغالب إلى الوقت الحاضر أن يسير العمل المدرسى على أساس افتراض أن الإجابة عن هذا السؤال بالنفى ، وأن الحاجة تزداد إلى تضييق دائرة التخصص ، كى يستطيع كل منا الوصول إلى درجة كافية من التعمق فى ناحية تخصصه . ومن ثم أصبح مثلنا كمثل ذلك الفيلسوف الذى شاء أن يعرف كل الدقائق عن عدد قليل من الأمور ، فبلغ به الأمر فى النهاية أن أصبح يعرف كل شىء عن لا شىء . وقد كان من نتيجة هذا الاتجاه عندنا بطبيعة الحال أن زاد اهتمام كل فئة من المدرسين بموادهم الخاصة ، وتناقصت مسئولية كل منهم عن وحدة المعرفة وترابط أجزائها .

وبلغ من سوء نتائج هذا الاتجاه غير القويم أن أصبح الناشئون يحسون فى معظم الأحيان بأن الكثير مما يتلقونه من هذه العلوم المجزأة لاقيمة له بالنسبة لمشكلات حياتهم الحقيقية ، ولهذا ازداد الشعور بالحاجة إلى أن نعيد النظر فى أهدافنا . ويتجلى هذا الشعور فى ازدياد الاهتمام اليوم بما يطلق عليه اسم « التربية العامة »(١) التى تهيىء الفرد لمواجهة شئون الحياة . وينصب هذا الاهتمام على التعليمين الثانوى والعالى على السواء ، وذلك على الرغم من أن حمى التخصص الضيق أشد فى الكليات منها فى المدارس الثانوية . ولو لم تكن الكليات مسئولة عن إعداد مدرسى المدارس الثانوية لكان الخطب أهون ، ولكنه من الجلى أننا لا نستطيع أن نتوقع أن تخرج لنا كليات الجامعة ، التى تقوم المناهج وطرق التعليم فيها على الإمعان فى التخصص ، مدرسين يستطيعون أن يدركوا ما بين المواد المختلفة من صلات يمكن استغلالها فى الربط بين هذه المواد فى التعليم .

ومما يؤسف له أن تجزئة المعرفة على هذا النحو الذى يجعلها جوفاء قليلة الغناء ،

(١) "General Education."

ويحيلها عظاماً تفتقر إلى اللحم والدم والأعصاب ، يمس وتراً حساسا من نفوسنا جميعاً .وذلك أننا قد ألفنا الإسراف فى الإعجاب بالحقائق لذاتها ، كما لو كانت غايات تطلب بصرف النظر عن قيمتها وعلاقاتها . وأوضح دليل على ذلك أسئلة الامتحانات العادية . التى تكشف بجلاء عن العناصر التى يوليها المدرسون عنايتهم واهتمامهم فى تدريس المادة .

غير أن حاجات التلاميذ — وهى حجر الأساس فى كل منهج — لا تقبل تقسيم العلم إلى مثل هذه الوحدات المتفرقة غير المتماسكة ، فإن مصدر الحاجة هو التلميذ الكامل لا أجزاء متفرقة منه . ولذا فإن المناهج التى تبنى على منطق المادة — كالدراسة القائمة على الترتيب الزمنى لتطور الموضوعات — بتقسيمها المعلومات إلى أقسام يوضع كل منها فى « ربطة » مستقلة ، قد تتحاشى بعض المشاكل التى يواجهها المعلم : ولكنها تغفل حاجات الطلاب فى هذا العالم الزاخر با لحياة .

وثمت نتيجة أخرى لهـــذا التفكك . وهى الاتجاه إلى الاهتمام بالصور اللفظية والتجريد . كما لو كانت الحقائق المنتزعة من مناسباتها تستطيع أن تظل محتفظة بما لها من دلالات ومعان بعد انتزاعها منها . ولذلك فإن من الطبيعى أن يحس التلاميذ فى مثل هذه الأحوال أنهم لا يشتغلون فى المدرسة إلا بأمور تافهة . قليلة الغناء. بعيدة الشبه بما يكتنف حياتهم من مشكلات . على أن علينا أن نعترف أن الطريقة المتبعة فى السنوات الأولى من التعليم الأولى — إلى الفرقة الرابعة — تمتاز من هذه الناحية على الطرق السائدة فى المدارس الثانوية وكليات الجامعة . إذ نجد فيها على الأقل أن معلمة واحدة هى المسئولة عن سائر نواحى الدرسة لفصل ، وأن ما يتعلمه الصغار فى الساعة التاسعة من الصباح قد يحتاجون إليه مرة ثانية لمواجهة المشكلات التى تعرض لهم فى الساعة الحادية عشرة . وبذلك تصبح المعرفة بأجمعها . لا جزءاً منعزلا منها ، ميداناً لعمل المعلمة وتلاميذها .

ولا يمكن علاج هذه النقائص علاجاً ناجعاً إلا بعد إجراء تغييرات جوهرية فى مناهج إعداد المعلمين . إذ من الضرورى أن نعرف كيف ينبغى إعداد مدرس المدرسة الثانوية — بل ومدرس الكليات أيضاً — بحيث يستطيع هذا المدرس أن يقوم بتدريس عدة مواد مختلفة قبل أن نعهد إليه بالتخصص

فى تدريس مادة بعينها . لأننا إذا كنا نتوقع من التلميذ أن يتمكن من أوليات العلوم الرئيسية جميعاً ، فمن المعقول أن ننتظر من المدرس الذى أحسنّا إعداده أن يكون متمكناً من هذه الأوليات إلى الحد الذى يجعل فى وسعه أن يساعد تلاميذه على التمكن منها . ومثل هذه التغييرات الضرورية لا يتقبلها بطبيعة الحال معظم رجال التعليم قبولا حسناً ، إذ كثيراً ما يعترض عليها بأن بعض المدرسين ليس لديهم الاستعداد لتعليم اللغة الإنجليزية مثلا . ولكن ما بلغه تعليم اللغة الإنجليزية فى مدارسنا العامة من سوء الحال يدحض هذا الاعتراض . فإن النظام التعليمى الحاضر يقوم على افتراض خاطئ هو أن مدرس اللغة الإنجليزية هو وحده المسئول عن تعليم اللغة القومية لتلاميذه . وقد دلت النتيجة بوضوح على أنه عندما تقع مسئولية ناحية من نواحى المنهج على عاتق شخص واحد فإن بقية المدرسين لا يعنون قط بالقيام بما يجب عليهم بالنسبة لهذه الناحية . وأننا ألفنا هذا إلى درجة أنه إذا اشترك عدد من المدرسين فى المسئولية عن عمل ما تلاشى الشعور بها عند الجميع .

ووسائل مواجهة هذه المشكلة — مشكلة إعادة أحكام الصلة بين مواد المنهج — كثيرة متعددة . وفى مقدمتها البدء بتحديد وسائل تحسين المنهج الحالى . لنسأل أنفسنا كيف يمكننا التخلص من تلك الفواصل المفتعلة التى سمحنا لأنفسنا بإقامتها بين شتى نواحى المعرفة ؟ وهل نحن نحسن استغلال ما يتاح لنا — حتى فى الظروف الحالية — من فرص لتحقيق الربط بين مواد الدراسة ؟

ومن السهل توضيح ما نقصده من ذلك بالإشارة إلى تدريس أى مادة من المواد ، ولعل الأدب أوضح مثال فى هذا الصدد . فهناك طرق متعددة لتدريس الأدب ، ولكل طريقة منها شىء من القيمة . ونقصد بذلك أن الطالب لا بد أن يتعلم شيئاً ما مهما تكن الطريقة التى يتعلم بها ؛ وإن يكن هذا الشىء فى بعض الأحيان لا يعدو إدراكه أن ما يتعلمه ليس بذى قيمة بالنسبة له . فبعض المدرسين مثلا يوجهون اهتمامهم إلى أسماء المؤلفات الأدبية وتاريخ ظهورها ؛ بقصد إعطاء الطالب ما يطلق عليه خطأ اسم « النظرة التاريخية العامة » إلى الموضوع . ويستطيع المدرس أن يتبين بعد قليل أن مثل هذه المعلومات يسهل نسيانها بقدر ما يسهل حفظها . ونفر آخر من المدرسين قد يهتم بالنواحى الفنية الشكلية ، مثل أوزان الشعر وبحوره وقوافيه ، ولا يلبث المدرس الذى يسير على هذا النهج أن يشعر بمدى

نفور التلاميذ من دروسه واستخفافهم بها . ولكن الأدب قد يدرس بطرق أخرى تستهدف الانتفاع بما يتضمنه من وصف لحياتنا . لأن الأدب إنما يدور حول حياة الناس ، وهو فى أروع صوره تجربة حية أخاذة فى الحياة البشرية. ودراسة الحياة تتطلب منا استخدام كل ما نستطيع الوصول إليه من العلم والحكمة ، وسرعان ما يتبين لنا بجلاء أن الحكمة ليست مقصورة على ناحية من نواحى المعرفة بالذات . بل ليست مقصورة على ناحية واحدة منها فى الوقت الواحد . فدراسة الحياة تتضمن فى طياتها التعرض لمشكلات الصحة والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس والدين وغيرها . والدليل على ذلك تجده فى كل قصة وكل تمثيلية . وهو قائم كذلك فى الشعر والمقالات . وإن كان يبدو فيهما أقل وضوحاً . فالشخصيات التى تتجلى على صفحات الكتب إنما هى شخصيات أفراد من البشر ، اكتنفت حياتهم مصاعب نجمت عن بيئات يعتورها النقص ، وعن كوارث اقتصادية بعثت اليأس إلى نفوسهم وزعزعت من متانة خلقهم . وعن علاقات سقيمة بين الأجناس البشرية الخ . ومثل هذه الشخصيات لا يمكن معالجتها تارة على أنها مشكلات اقتصادية . وتارة على أنها مشكلات نفسية أو دينية ، وذلك لأنها تجمع فى نفس الوقت بين هذه النواحى جميعاً وأكثر منها .

ولا شك فى أن مدرس الأدب أسعد حظاً من سواه ، لأنه يستطيع أن يتخذ من طبيعة الأدب نفسها وسيلة يستعين بها فى التدريس . فإذا كان صحيحاً أن مادة الكتاب أهم من أسلوبه ، فلا شك أيضاً أن سحر الأسلوب الرائع يزودنا كذلك بغذاء عقلى قيم . فمن المزايا العجيبة للكتب أنها تجعلنا ننسى أنفسنا عندما نحيا فى ثنايا قصة أو المسرحية ، وأننا كثيراً ما نتأثر ، بل وأحياناً نتغير ، عند ما نشاطر شخصيات الكتاب مشاعرهم . وهكذا تعتبر الدراسة الصحيحة للأدب ، من بعض الوجوه ، لب « التربية العامة » ، لأنها تتضمن شتى نواحى المعرفة ، وبذلك تعيننا على رؤية الحياة فى وحدتها واستمرارها .

ولكن قدرة الأدب على تحقيق الترابط فى المنهج لا تثمر إلا إذا كانت موضع تقدير المدرس أولا . وهذا ينطبق على سائر مواد الدراسة بالمدارس الثانوية ، فإن لها جميعاً مثل هذه القدرة ولكنها تنتظر من يستغلها . فعلينا أن ننتهز كل ما يعرض لنا من الفرص وأن نحسن استغلالها ، وعندئذ سيجد المدرس أن مادته تكتسب حيوية بالنسبة للتلميذ وتحرك اهتمامه بقدر مدى اتصالها بسائر المواد وبالحياة .

على أننا بازدياد تصميمنا على تحطيم الحواجز المفتعلة بين المواد قد تتبين لنا ضرورة إعادة تنظيم المنهج نفسه . كما أنه قد تتكشف لنا حقائق جديدة عن أنفسنا بوصفنا مدرسين . سنجد أن تحطيم هذه الفواصل يسهل لنا الاتصال بزملائنا من المدرسين ويفتح لنا موضوعات كثيرة شائقة للحديث معهم ، وسندرك أن معلوماتنا قد تصبح بذلك شيئاً يفوق فى قيمته ما كانت عليه من قبل ، أو بعبارة أخرى أن العلم قد يتحول بهذا الاتصال إلى حكمة .

ومنذ وقت غير بعيد كتب الأستاذ لويس كرسمان (Louis Crossman) من كلية وست جينيا مقالا بعنوان « الحواجز التى تختفى » ؛ ذكر فيه أنه حضر درساً فى التاريخ فى إحدى الجامعات الكبيرة ؛ وقد حدث أن طالباً ألقى على الأستاذ المحاضر سؤالا عن « دانتى » (Dante) ، فذكّره الأستاذ فى دعابة مشوبة بالجد بأن المحاضرة موضوعها التاريخ لا الأدب . ومثل هذا الخطأ قد لا يقع فيه إلا القليلون منا بتلك البساطة . ولكنه مع ذلك يكشف عن نقطة الضعف لدينا . إذ ما دامت كراسات المحاضرات تعالج التاريخ باعتباره علما قائماً بذاته . فإن من السهل علينا أن نقتصر فى دروسنا على إعادة سرد ما فى هذه الكراسات من المعلومات بنفس الطريقة سنة بعد سنة . لماذا ، إذن ، نريد أن نجعل مهمتنا أكثر تعقيداً ما دامت المواد مهيأة لنا فى « ربطات » مستقلة ؟

ولكننا الآن بدأنا ندرك أن هذه الربطات قد يكون ربطها محكماً لدرجة أنها لا يعاد فتحها قط .

كتب المطالعة المصرية

عيوبها والأبحاث اللازمة لإصلاحها

— ٣ —

للدكتور محمد قدرى لطفى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

نستطيع فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها الأبحاث السابقة أن نوجه الأنظار إلى أنواع مختلفة من الدراسات التى ينبغى أن نقوم بها فى مصر لنضع على أساس نتائجها كتباً صالحة للمطالعة المدرسية .

ولما كانت هذه الأبحاث المتعددة تستغرق سنين طويلة وجهوداً كبيرة . ونحن فى مسيس الحاجة فى الوقت الحاضر إلى كتب مدرسية تحقق الكثير من أغراض المطالعة . فقد رأينا أن نذكر هنا — قبل التعرض لتلك الأبحاث العلمية — أهم المبادئ الأساسية التى نوصى بمراعاتها فيما يؤلف الآن من كتب للمطالعة ، مستندين فى ذلك إلى ما أثبتته البحوث العلمية والتجارب العملية فى أمريكا . وفيما يلى هذه المبادئ الأساسية :

أولا — فى اختيار الموضوعات :

يقوم اختيار مادة المطالعة على أساسين على جانب كبير من الأهمية .

الأساس الأول أن تساعد الطفل على تعلم القراءة والميل إليها بحيث يجد فيها متعة دائمة . ويتحقق ذلك بشرطين :

(١) أن تكون مستمدة من الخبرات والتجارب المألوفة للطفل وبخاصة فى المراحل المبكرة .

(٢) أن تثير ميوله الطبيعية . ويتبع ذلك أن تكون منوعة وكثيرة .

والأساس الثانى لاختيار مادة المطالعة أن تختار بحيث تنقل إلى الطفل المعلومات والاتجاهات والمثل التى يحتاج إليها فى الزمن الذى يعيش فيه ، وهذا ما حدا بمؤلفى الكتب الأمريكيين إلى تغيير مادة المطالعة من فترة إلى أخرى .

ثانيا — فى اختيار الألفاظ والأساليب :

دلت نتائج الأبحاث المتعددة التى أجريت فى أمريكا على أن أهم العوامل التى تسبب صعوبة الأسلوب فى مادة المطالعة هى بعد الألفاظ الواردة فيها عن لغة الحديث المستعملة ، وطول الجملة وتعقدها ، ثم ازدحام الكتب بالألفاظ الجديدة على الطفل بقصد تزويده بمادة لغوية واسعة . لذلك يجب أن يراعى فى تأليف كتب المطالعة الأمور الآتية :

(١) الالتجاء إلى الألفاظ التى يستعملها الأطفال فعلا . ومن الممكن أن نجد عدداً كبيراً من الألفاظ العامية عربيا فصيحاً فى الوقت نفسه أو محرفاً عن الفصحى تحريفاً طفيفاً .

(٢) تدرج الجمل فى الطول من سنة دراسية إلى أخرى فنبدأ فى السنة الأولى بجمل متوسط طولها خمس كلمات إلى أن تصل فى السنة الرابعة إلى جمل متوسط طولها عشر كلمات . وهذا المتوسط أقل ما هو متبع فى كتب المطالعة الأمريكية ، إذ وجد أنه ثمانى كلمات فى السنة الأولى . وذلك راجع إلى أن الكلمة العربية الواحدة قد تعبر عن معنى لا تستطيع اللغة الإنجليزية أن تعبر عنه بأقل من كلمتين أو ثلاث[1].

(٣) الاقتصاد فى تقديم الألفاظ الجديدة على الطفل بحيث لا نعطيه أكثر من كلمة جديدة فى كل عشرين كلمة مألوفة .

(٤) تكرار كل كلمة جديدة عدداً من المرات لا يقل عن عشرين (وفقا لبحث جايتس الذى سبقت الإشارة إليه) .

ثالثاً — فى هيئة الكتاب العامة :

ينبغى أن تراعى الأمور الآتية :

(١) اتساع الهامش ، وأن يكون طول الكتاب ٢٠ سم تقريباً وعرضه ١٣سم تقريباً .

(٢) أن يكون حجم الحروف كبيراً للسنتين الأولى والثانية . ثم يصغر بالتدريج للسنتين الثالثة والرابعة .

(٣) أن نخص بالصور الكبيرة ربع مساحة الكتاب على الأقل ، وأن

---

(١) مثل كلمة (أعطيتك) التى يعبر عنها فى الإنجليزية بثلاث كلمات .

نتوخى فى رسمها تمثيل حوادث قصة مسلسلة لأن ذلك النوع من الصور أحب إلى الأطفال من الصور التوضيحية التى لا حياة فيها .

(٤) أن تكون الصور زاهية ذات بريق ، وأن يغلب عليها الألوان الزرقاء والحمراء والصفراء .

(٥) أن يكون الغلاف جذاباً برسومه وألوانه .

(٦) أن يكون عنوان الكتاب جذاباً من جهة ، دالا على محتوياته من جهة أخرى .

هذه هى أهم الأسس التى ينبغى أن تراعى فيما يؤلف الآن من كتب للمطالعة المدرسية ، لتكون أقرب إلى تحقيق الأغراض التى تهدف التربية الحديثة إلى تحقيقها .

أما الأبحاث العلمية التى ينبغى أن نقوم بها فى مصر لنضع على أساس نتائجها كتباً صالحة للمطالعة مبنية على أسس علمية وتجريبية موثوق بها ، فإننا نفصلها فيما يلى . وتتناول هذه الأبحاث موضوعات الكتب وألفاظها وهيئتها العامة .

أولا — دراسة الموضوعات

دلت النتائج السابقة على وجود فروق واضحة بين كتب المطالعة الأمريكية والعربية من حيث مادتها ومدى تنوع موضوعاتها ومقدار اتفاقها مع ميول الأطفال مما يجعلها فى حاجة إلى كثير من أوجه التغيير . وفيما يلى بيان لبعض التغييرات الأساسية والخطوات اللازمة لاختبار صلاحيتها :

(١) ينبغى أن تشتمل كتب المطالعة المصرية على القطع التى تتصل بأوجه نشاط الطفل المصرى وما يثير اهتمامه المباشر . وقد ظهر أن معظم الأشياء وأوجه النشاط التى اشتملت عليها كتب المطالعة المصرية قد تنوولت بطريقة تتفق مع ميول الكبار التى تبعد كثيراً أو قليلا عن أوجه النشاط اليومية للأطفال . وهى تشتمل فوق ذلك على قصص خرافية ، وقطع كتبت للوعظ الخلقى بوجه خاص ، وأشعار لا تناسب الأطفال ، إلى غير ذلك من الموضوعات التى تخلصت منها الكتب الأمريكية المماثلة منذ أكثر من عشرين سنة . وبذلك انحرفت كتب المطالعة المصرية عن المبادئ الأساسية المتبعة فى تأليف كتب المطالعة الأمريكية

والتى تقضى بأن تكون موضوعات كتب المطالعة فى الفرق الأولى مبنية على خبرات الأطفال الحالية وأن تكون متفقة مع ميولهم إلى حد كبير .

ولكى يقوم هذا العمل على أساس علمى يجب القيام ببحثين رئيسيين : الأول يرمى إلى تحديد ميول الأطفال المصريين نحو قطع المطالعة التى تتصل أولا ببيئتهم المباشرة وأوجه نشاطهم . وثانياً بأوجه نشاط الراشدين وما يهتمون به . وثالثاً بأنواع معينة من الموضوعات كالقصص الخرافية والفلسفة الخلقيه والشعر .

وللحصول على المادة اللازمة لهذا البحث يمكن أن نختار أو نعـد جملة مقطوعات خاصة بكل نوع من أنواع الموضوعات السابقة تكون متساوية فى الصعوبة بقدر الإمكان ، ثم تقرأ هذه الموضوعات على الأطفال ويعطى الأطفال فرصة لبيان القطع التى يفضلونها وأسباب تفضيلها ؛ وبذلك يمكن تعيين القطع التى فضلتها أغلبية الأطفال والأسباب التى دعتهم إلى ذلك . ثم تكرر هذه العملية على عدد كبير من الأطفال . وعلى أساس النتائج التى نحصل عليها يمكن تعيين أنواع المقطوعات التى يميل إليها أطفالنا .

والبحث الثانى يهدف إلى تحقيق الغرض القائل بأن نجاح الأطفال فى تعلم المطالعة يتأثر بنوع الموضوعات التى تثير ميولهم . لذلك نعد لهم مجموعتين من القطع التى تختلف كثيراً فى إثارة ميول الأطفال ، ثم نجعل هذه القطع فى سلسلتين تتدرجان فى الصعوبة بنسبة واحدة كما تتحدان فى مستوى الألفاظ اللغوية . وبعد ذلك تعلم السلسلتان لمجموعات من الأطفال تتمثل فى كل منها مستويات الذكاء المختلفة كما تتمثل فيها كافة مستويات القدرة على المطالعة عند بدء التجربة . ويحسن أن يكون المعلم واحداً لنتخلص من أثر اختلاف المدرسين فى القدرة على التعليم . وفى نهاية التجربة يمتحن أطفال كل مجموعة فى المطالعة الجهرية امتحاناً يبين مدى الفهم والدقة والسرعة فى القراءة وعلى أساس النتائج يمكن معرفة أى نوع من الموضوعات تثير اهتمام الأطفال وبالتالى تعيين التغييرات التى يلزم إحداثها فى موضوعات كتب المطالعة الحالية .

(٢) يجب أن تخضع الأشياء وأوجه النشاط التى تتضمنها كتب المطالعة فى الفرق المختلفة لبحث دقيق . وقد ظهر من بحث كتب المطالعة الأمريكية للمبتدئين أنها تشتمل على عدد من الموضوعات التى تتصل بحياة الأطفال وأوجه نشاطهم أكبر مما تشتمل عليه كتب المطالعة المصرية . وقد يعترض على ذلك

بأن التوسع فى عدد الموضوعات يؤدى إلى زيادة الحمل اللغوى على الأطفال ويقلل مرات تكرار الألفاظ المهمة مما يعوق تكوين العادات الأساسية للمطالعة الجيدة . غير أن التجارب المضبوطة قد دلت على أن هذا التنويع أدعى إلى إثارة ميول الأطفال .

(٣) ينبغى أن تكتب قطع المطالعة بحيث تتسم بالصفات الخاصة التى تجعل الأطفال المصريون يميلون إليها فى الفرق الدراسية المختلفة . وقد بينا من قبل ما أسفرت عنه التجارب فى أمريكا من وجود مميزات خاصة فى قطع المطالعة من شأنها أن تجذب إليها الأطفال أو تنفرهم منها .

وكذلك أوضحنا أن كتب المطالعة المصرية تشتمل على قطع تتميز غالباً بالألفة والواقعية والقصص والوعظ ، وأنه ليس بين هذه العناصر مما يثير ميول الأطفال الأمريكيين سوى عنصر القصص . أما العناصر الثلاثة الأخرى فهى مما يرتبط مع ميولهم ارتباطاً سلبياً .

وعلى أساس هذه النتائج ينبغى أن تجرى فى مصر تجارب مشابهة للتجارب التى قام بها «جايتس» و «دن» فى أمريكا لبيان المميزات التى تجعل قطع المطالعة مثيرة لميول الأطفال المصريين . وتتضمن هذه التجارب الخطوات الآتية .

ا — يختار عدد كبير من قطع المطالعة المعدة للمرحلة الابتدائية (نحو ٢٥٠ قطعة مثلا) بحيث يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع : الأول من النظم والثانى من النثر الواقعى والثالث من النثر الروائى والقصص .

ب — تعرض قطع كل نوع على عدد من مدرسى المدارس الابتدائية ذوى الخبرة وذلك ليقسموا كل نوع منها إلى خمس مجموعات أو أكثر من القطع ويرتبوها — كما يرون — ترتيباً يتفق مع ما يتوقعون من درجة ميل الأطفال إليها .

ج — يختار من بين القطع التى ظهر من أحكام المدرسين فيما سبق أنها أقرب إلى ميول الأطفال عدد يتراوح بين خمس وعشرين وثلاثين قطعة على أن يتمثل فيها من الصفات العنصرية مايقابل الصفات التى استعملها «جايتس» و «دن» فى بحثهما المشار إليه .

ء — تقرأ القطع على الأطفال بكيفية تجعل من السهل عليهم أن يفاضلوا بينها ويبينوا أسباب التفضيل ثم ترتب وفق هذا التفضيل .

هـ — تدرس القطع لتحديد ما تتميز به أو ما ينقصها من الصفات التى تثير ميول الأطفال إلى قراءتها ، وتعطى كل قطعة درجه تبين مدى اشتمالها على تلك المميزات ثم يستخرج معامل الارتباط بين الدرجات التى نالتها كل قطعة بهذه الطريقة ، وبين الدرجات التى نالتها وفقاً لأحكام الأطفال : وذلك لبيان الصفات التى كان لها تأثير على ميول الأطفال نحو القراءة ونوع ذلك التأثير .

و — تستخلص — بالطرق الإحصائية الصفات التى ترتبط ارتباطاً عالياً بميول الأطفال .

وبدراسة الارتباط بين درجات ميول الأطفال والصفات التى يمكن أن تؤثر على هذه الميول يمكن تقسيم تلك الصفات إلى صفات ذات دلالة إيجابية عالية ، وأخرى ذات دلالة سلبية . وثالثة ذات تأثير طفيف على ميول الأطفال .

ثانياً — دراسة الألفاظ

المشكلات الخاصة بألفاظ كتب المطالعة العربية كثيرة ومعقدة . فهى تتصل بطبيعة الألفاظ الأساسية التى تستعمل فى الكتب من جهة . وبطريقة عرضها وتكرارها فى الكتاب الواحد ثم فى سلسلة الكتب المتدرجة من جهة أخرى . وفيما يلى ثلاثة أنواع من الدراسات اللازمة لإصلاح هذه الناحية المتشعبة فى كتب المطالعة المصرية :

(١) دراسة تهدف إلى عمل قائمة أساسية للألفاظ ذات القيمة الوظيفية العليا فى كتب المطالعة . وقد دل بحثنا على الحاجة الشديدة إلى مزيد من الألفاظ الرئيسية اللازمة للاستعمال فى كتب المطالعة الأولية على أساس قيمتها الوظيفية . وسبق القول بأن عدد الكلمات التى اشتملت عليها كتب المطالعة المصرية الستة التى درست فى هـــذا البحث بلغ ٣٥٠٥٣ كلمة . والواجب أن يتسع نطاق البحث بحيث يشمل جميع كتب المطالعة المستعملة فى المدارس المصرية . ومجموعة تمثل سائر كتب الأطفال ، والألفاظ غير الفنية الواردة فى مجموعة كبيرة من كتب المواد المختلفة المقررة فى المدارس الابتدائية والأولية . بذلك يمكن الوقوف على الألفاظ ذات القيمة الوظيفية العليا فى الكتب المتداولة بين الأطفال .

(٢) دراسة أكثر الألفاظ وروداً فى كتب الأطفال الحالية من حيث

استعمالها فى حديثهم وكتابتهم ، وعلاقتها بالأشياء وأوجه النشاط ذات القيمة الحيوية عندهم . وهذه خطوة مهمة لبيان الكلمات التى يألفها الأطفال كثيراً فى نشاطهم اليومى . وينطوى ذلك على فرض أن الألفاظ التى يستعملها الأطفال فى حديثهم وكتابتهم لها عندهم قيمة ومعنى أكبر من الألفاظ التى لا يألفونها .

وللحصول على قوائم بهذه الكلمات ينبغى دراسة الألفاظ التى يستعملها الأطفال فى حديثهم بحيث تشمل هذه الدراسة أطفال الروضة فى الفرق الثلاث . وينبغى لهذا البحث أن تدرس ثلاثة مصادر رئيسية : الأول الألفاظ التى يستعملها الأطفال فى حياتهم اليومية بالروضة ، والثانى الألفاظ التى يستعملونها عندما نثير نشاطهم بعرض بعض الصور والرسوم عليهم ، والثالث الألفاظ التى يستعملونها فى المنزل . ويستدعى ذلك تدوين ألفاظ الأطفال فى الروضة والمدرسة كما هى فى مواقف ومناسبات مختلفة وفى أنحاء متعددة من البلاد . وعند عرض مجموعات من الصور عليهم يجب أن يثار ميلهم إلى الحديث بتوجيه عدة أسئلة إليهم . وتكون هذه الصور متصلة بخبراتهم وما هو مألوف لديهم لتدفعهم إلى استعمال أكبر عدد من الكلمات التى يألفونها . وبعد أن تدون ألفاظ الأطفال وعباراتهم تحسب مرات استعمال كل لفظ .

ومن الأمور ذات الأهمية الحيوية فى إعداد المادة التى يطالعها الأطفال بيان أكثر الألفاظ استعمالا فى كل فرقة دراسية . وفى ذلك يقول رنز لاند(١) « إن الاتجاه الكلى للتربية فى الولايات المتحدة لا يسير من مستوى الراشدين إلى مستوى الطفل وإنما يتدرج من مستوى الطفل إلى مستوى الراشدين كلما تقدمت به السن . وعلى ذلك فالواجب أن نبدأ بألفاظ الطفل وقت تعلمه لأن ذلك هو الوضع الطبيعى من الناحيتين السيكولوجيه والبيولوجية »

وللحصول على قائمة بأكثر الألفاظ استعمالا فى كتابات الأطفال المصريين فى كل فرقة دراسية ينبغى القيام بدراسة واسعة لتلك الكتابات وفقاً للخطوات الآتية :

ا — يعمل إحصاء فى كل فرقة من الفرق الدراسية لعدد كبير جداً من الألفاظ التى يستعملها التلاميذ فى الموضوعات الإنشائية والخطابات وأوراق

(١) H. D. Rinsland and J. H. Moore, "A Vocabulary of Elementary School children of the United Sates," p. 2.

الإجابة عن أسئلة الامتحانات وغير ذلك من أنواع الكتابات المختلفة التى يقوم بها عدد من التلاميذ يمثل أطفال البلاد جميعاً . ونذكر هنا أنه رئى فى بحث «رنزلاند» الذى سبقت الإشارة إليه ضرورة الحصول على ستة ملايين كلمة من كتابات الأطفال فى الفرق الثمانى الأولى . وربما كان من العسير أن نذهب فى مصر إلى هذا الحد . ولكن الإحصاء يجب أن يستمر إلى أن نجد أن إضافة كلمات جديدة لا تحدث إلا فرقاً ضئيلا فى النتيجة .

ب — تستخرج الكلمات المختلفة المستعملة فى كتابات الأطفال فى كل فرقة على حدة (بعد استبعاد الكلمات المتكررة) . ثم تدون الخمسمائة الكلمة الأولى التى وجد أنها تستعمل بكثرة فى مرحلة الروضة . ثم الألف الكلمة التى تستعمل بكثرة فى المرحلة الابتدائية .

وقد سبق القول أن الألفاظ التى تعرض على الأطفال فى الفرق الدنيا يجب أن تختار على أساس اتصالها بأشياء وأوجه نشاط يهتم بها الطفل ويميل إليها . وفى ذلك يقول جايتس[1] : « إن الكلمات ما دامت تستعمل فى الحديث ، وتوجد فى كتب المطالعة الأولية ، وتتصل بالنواحى التى يهتم بها الأطفال فى فى حياتهم ، وسيصادفونها كثيراً فى مطالعاتهم المستقبلة . تكون جديرة بالمعرفة . سهلة فى الفهم . خليقة بأن تبقى على مر الأيام » .

لهذه الأسباب لجأ جايتس فى إعداد قائمته إلى عدة مصادر مفترضاً أن الأطفال لا يستعملون الألفاظ بنفس التكرار الذى يستعمله به الراشدون . فحصل على أكثر من مائتى ألف صحيفة كتبها نحو عشرين ألف طفل بالفرق الثمانى الأولى فى أكثر من سبعمائة مدرسة . وبالفحص عن هذه الموضوعات وجد أن ما يصلح منها للبحث يزيد على مائة ألف موضوع تحتوى على أكثر من ستة ملايين كلمة . انتهت بعد استبعاد الكلمات المكررة منها إلى أكثر من خمس وعشرين ألف كلمة مختلفة . وقد رتبت هذه الكلمات ترتيباً أبجديا مع بيان عدد مرات ورودها فى كل فرقة على حدة وفى الفرق الثمانى مجتمعة .

وقد أدت هذه الدراسات إلى الحصول على خمسة آلاف وستمائة كلمة فحص عن كل كلمة منها على الوجه الآتى :

---

(١) A. I. Gates, "A Reading Vocabulary for the Primary Grades," Revised and Enlaged, pp' 2-3. — Teachers College, Columbia University, 1935.

ا — عرضت على خبراء فى ميول الأطفال نحو الألفاظ وحكم عليها على أساس أنها تتصل اتصالا وثيقاً بوقائع معينة أو أوجه نشاط ومواقف مختلفه يهتم بها الأطفال ، أو لأنها تستعمل بكثرة فى لغة الحديث .

ب — عرضت على خبراء فى القيمة الاستعماليه للألفاظ . وحكم على مقدار نفعها للأطفال إما بأنها موجودة فى الإعلانات والعلامات والمطبوعات المختلفة التى يراها الطفل ، وإما بأنها ضرورية لتكوين الأساليب المختلفة للجمل ، وإما بأنها أساسية فى تنمية الثروة اللغوية ، أو بغير ذلك من الأسباب .

حـ — حسب عدد مرات ظهورها فى نخبة كبيرة تمثل موضوعات المطالعة المعدة لأطفال المرحلة الأولية .

ء — حسب عدد مرات ظهورها فى أحاديث الأطفال .

وقد انتهت هذه الدراسة التحليلية إلى الحصول على قائمة ألفاظ نهائية تشتمل على ألف وثمانمائة وإحدى عشرة كلمة هى أكثر كلمات الأطفال استعمالا ، ثم رتبت هذه الكلمات ترتيباً أبجديا ووضع إلى جانب كل كلمة رقم ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ دلالة على وقوعها فى الخمسمائة الكلمة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة . وبذلك أصبح من الممكن الوقوف على أهمية الكلمة لدى الأطفال من موقعها فى القائمة التى تحتوى على ألفاظهم فى الحديث والكتابة .

وقد أوضحنا من قبل أن ألفاظ كتب المطالعة المصرية أكثر اتفاقاً مع قائمة ألفاظ « بريل » للكبار منهاً مع قائمتى جايتس ودولش لألفاظ الأطفال الأمريكيين فى المرحلة الأولية . لذلك كان ضرورياً الرجوع إلى مصادر كالتى رجع إليها جايتس لدراستها والخروج منها بقائمة ألفاظ تتصل بالأشياء وأوجه النشاط التى يهتم بها الأطفال المصريون . ويمكن أن تكون هذه المصادر على النحو الآتى :

ا — قائمة الألفاظ الأساسية التى أدى إليها بحثنا هذا وهى تشمل الألفاظ التى استعمل كل منها فى كتب المطالعة الستة المصرية أكثر من عشرين مرة .

ب — قائمة الألفاظ الثانية التى أدى إليها هذا البحث وهى تشمل الألفاظ التى استعمل كل منها فى كتب المطالعة الستة من إحدى عشرة مرة إلى عشرين مرة

حـ — الألفاظ المستعملة بكثرة فى نخبة كبيرة من موضوعات المطالعة المعدة لصغار الأطفال .

ء — أكثر الكلمات استعمالا فى كتب المطالعة المعدة للمرحلة الأولية

هـ — الخمسمائة الكلمة الأكثر استعمالا فى كتابات أطفال الرياض

و — الألف الكلمة الأكثر استعمالا فى كتابات تلاميذ المرحلة الأولية

ز — جميع الكلمات الواردة فى خمسة عشر كتاباً على الأقل من الكتب المنوعة بما فيها كتب المطالعة الإضافية .

وبعد استبعاد الكلمات المكررة والحصول على أربعة آلاف كلمة . أو ثلاثة آلاف كلمة على الأقل ، يتبع فيها ما أتبعه جايتس بعرض كل منها على اخصائيين ليحكموا على مدى اتصالها بأشياء وأوجه نشاط يهتم بها الأطفال المصريون وعلى مقدار نفعها لهم . ويمكن من نتائج هذه الأحكام الحصول على قائمة نهائية بأكثر الألفاظ العربية قيمة فى الاستعمال لدى الأطفال المصريين .

(٣) الألفاظ التى تستعمل فى كتب المطالعة ينبغى أن يتم عرضها على الأطفال بالتدريج وأن تكرر من حين لآخر فى الكتاب الواحد ويستمر تكرارها فى سلسلة الكتب حتى يتمكن منها التلاميذ . والاتجاه الحديث فى كتب المطالعة الأمريكية يرمى إلى تقليل عدد الكلمات الجديدة التى تقدم للتلاميذ بحيث لا تزيد فى كل صحيفة على كلمتين أو ثلاث . ويتوخى المؤلفون تكرار الكلمة عشرين مرة على الأقل فى كتب المبتدئين .

وقد دل هذا البحث على أن حمل الألفاظ فى كتب المطالعة المصرية ثقيل جداً على الأطفال وذلك راجع إلى عددها الكبير وقلة مرات تكرارها وانعدام التناسق فى الوقت والسرعة اللذين تقدم بهما للأطفال . وللتغلب على هذه العيوب ينبغى أن نتبع الطرق التى تستعمل فى إعداد الكتب الأمريكية فنأتى بمنتخبات منوعة من قطع المطالعة التى تختلف اختلافاً واضحاً فى العدد الكلى للكلمات وعدد الكلمات المختلفة وعدد مرات التكرار للكلمة الواحدة فى القطعة الواحدة وفى سلسلة القطع . وتدرب على قراءة هذه القطع مجموعات من التلاميذ المتساوين فى الذكاء فترات متساوية من الزمن .

ولتجنب الفروق التى تنتج من اختلاف المدرسين يقوم مدرس واحد بتدريب كل فصلين إن لم يمكن أن يقوم بتدريب الفصول جميعاً . وعلى أساس التقدم الذى يحرزه التلاميذ فى دقة المطالعة والسرعة فى الفهم والقراءة يمكن أن نعين المعدل الذى نعرض به الكلمات الجديدة على الأطفال وعدد مرات تكرارها فى الكتاب الواحد وفى سلسلة الكتب .

ثالثاً — دراسة الهيئة العامة للكتب

أشرنا من قبل إلى ما أظهرته الموازنة بين كتب المطالعة المصرية والأمريكية من فروق فى الحجم والهامش والعنوان ولون الغلاف وحجم الصور وألوانها وما تشتمل عليه من عناصر الفكاهة أو القصة . وذكرنا أننا فى حاجة إلى إجراء عدة إبحاث نصلح على أساس نتائجها هذه النواحى الشكلية فى كتب المطالعة المصرية لنجعلها أقرب إلى ميول الأطفال مما هى عليه الآن . وفيما يلى طرف من هذه الأبحاث :

(١) الحجم :

أظهر هذا البحث أن كتابى المطالعة لأطفال الرياض المصرية كبيرا الحجم بالقياس إلى نظائرهما من الكتب الأمريكية . ولذا ينبغى أن نعالج حجم الكتب وفقاً لنتيجة التجارب الآتية :

ا — نختار قصة من القصص التى نتوقع أن يميل إليها الأطفال وفقاً للأبحاث السابقة بحيث تكون مطبوعة فى كتب مختلفة الأحجام .

ب — نستبقى عامل الحجم فقط ونستبعد كل ما عداه من العوامل الأخرى كحجم الحروف ونوع الورق ولونه وعدد الصور وحجمها. ثم تغطى أغلفة الكتب جميعاً بورق واحد .

حـ — توضع الكتب فى متناول الأطفال . ويبدأ المعلم قراءة القصة ثم يقف فجأة عند موضع منها يثير اهتمامهم .

ء — يعطى كل طفل فرصة النظر إلى الكتب واختيار الكتاب الذى يفضل أن يكمل قراءة القصة فيه . ويمثل الكتاب الذى تختاره أغلبية الأطفال الحجم الذى يفضلونه على غيره .

(٢) الصور : مساحتها وحجمها :

أشرنا إلى أن المساحة المخصصة للصور فى بعض كتب المطالعة المصرية أقل من الحد الأدنى للمساحة المخصصة لها فى الكتب الأمريكية . لذلك كان من الواجب أن يعدل عدد الصور ومساحتها فى الكتب المصرية على أساس نوعين من الدراسة :

الأول يقصد به بيان المساحة التى يجب أن نخص بها الصور فى الكتاب . وهنا يمكن أن نعطى كل طفل مجموعة من الطبعات المختلفة لقصة من القصص تختلف فيها المساحة المخصصة للصور . ولاستبعاد العوامل الأخرى من التجربة يجب أن ترسم الصور فى جميع الطبعات بنفس الحجم والطريقة ، وأن تتفق الطبعات جميعاً فى كل النواحى عدا المساحة المخصصة للصور . وتدل الطبعة التى اختارتها أغلبية الأطفال فى كل فرقة على مساحة الصور المفضلة لديها .

والنوع الثانى من الدراسة يقصد به بيان حجم الصور الذى يفضله الأطفال فى الفرق المختلفة . ويمكن هنا إعطاء كل طفل مجموعة من الكتب التى تتفق فى هيئتها من جميع النواحى عدا حجم الصور ثم تكليف كل طفل النظر إليها جميعاً وتعيين الكتاب الذى يفضل أن يقرأه دون أن يخبر زملاءه بذلك . ويدل الكتاب الذى تختاره أغلبية الأطفال فى كل فرقة على حجم الصور الذى يفضلونه على غيره .

(٣) العنوان :

دل هذا البحث على أن عناوين كتب المطالعة المصرية لا تتفق مع موضوعاتها كما أشار إلى أن التجارب التى أجريت فى أمريكا أظهرت بوضوح أن عنوان الكتاب مما يؤثر فى اختيار الأطفال له . ولبيان مدى تأثر الأطفال المصريين بعنوان الكتاب عند اختياره نكتب لهم على السبورة عدداً من العناوين المختلفة المعدة لهذا الغرض . ثم نسأل كل طفل أن يعين العنوان الذى يحب أى يقرأ قصته فى كتاب أو يسمعها من المعلم . ولاشك أن مطالبة الطفل بإبداء أسباب اختياره تكون ذات دلالة قيمة .

(٤) لون الغلاف :

أشرنا قبل إلى أن معظم كتب المطالعة المصرية لا تثير ميول الأطفال بغلافها الرمادى وألوان صوره التى يعوزها البريق . ولبيان مدى تأثر الأطفال فى اختيار الكتب بلون الغلاف نتخذ الخطوات الآتية :

ا — يعرض على الأطفال عشرة كتب ذات أغلفة مختلفة الألوان ولكنها جميعاً خالية من أى رسم أو تصوير . ثم يوضع على كل كتاب رقم .

ب — توضع الكتب أمام الأطفال بحيث لا يظهر منها إلا الغلاف الخارجى

وذلك لاستبعاد أى عامل آخر يمكن أن يؤثر فى اختيار الأطفال .

حـ — يطالب كل طفل بأن ينظر إلى الكتب جميعاً دون أن يمسها . وأن يدوّن على قطعة من الورق رقم الكتاب الذى يعجبه لونه . وبذلك يمكن تعيين اللون الذى فضلته أغلبية الأطفال للغلاف .

هذا طرف من الأبحاث العلمية التى يمكن القيام بها لتحسين كتب المطالعة المصرية فى الرياض والمدارس الابتدائية المصرية . والواقع أن تحقيق كل التعديلات المقترحة فى هذه الدراسة يتطلب منهجاً للبحث يعد بعناية فائقة ويستند إلى تأييد وزارة المعارف والجامعة ورجال التربية وهيئات التدريس فى معاهد التربية وأساتذة اللغة العربية والمواد الأخرى فى الفرق المختلفة بل إلى مساعدة أولياء الأمور الذين نقترح هذه الأبحاث لخير أبنائهم .

وينبغى أن نقرر هنا أن تحسين كتب المطالعة المصرية ليس إلا ناحية من نواح متعددة يجب أن تكون موضع البحث لتحسين قدرة الأطفال على المطالعة وزيادة نموهم عن طريقها . لهذا كانت الحاجة ماسة إلى منهج طويل للبحث العلمى لبيان أحسن الطرق أثراً فى تعليم المطالعة ، وخير المناهج لإعداد معلم اللغة العربية ، ومدى الاستعانة باللغة الدارجة فى تعليم اللغة العربية ، وأخيراً وليس آخراً تكوين مكتبة شائقة لأطفالنا .

مدرسة دولية فى كوبنهاجن

عن ملحق التيمس الخاص بالتربية

إن مدرسة « برنادوت » التى أسست فى كوبنهاجن فى شهر أغسطس من العام الماضى يرجع نجاحها إلى الآراء والأفكار التى أوحى بها القس ج . ج . أرفن (G. j. Arvin) ناظر مدرسة المعلمين العليا الدانماركية . وقد أصبحت هذه المدرسة حقيقة واقعة فى نظم التربية والتعليم هناك .

والنية متجهة إلى أن يتلقى الطفل جميع مراحل التعليم فى هذه المدرسة ، فيبدأ

فى قسم الروضة ويستمر بالمدرسة حتى ينجح فى امتحان القبول بالجامعة . ولكن المدرسة فى الوقت الحاضر لا تشتمل إلا على مرحلة الروضة . والمرحلة الابتدائية حتى سن الثانية عشرة ، على أن تلاميذها سيبقون بها ليتابعوا الدراسة فيها بعد ذلك . وبذلك يمكن تجنب عقبة الدخول فى امتحان القبول بالمدرسة المتوسطة فى سن الحادية عشرة .

ويدرس كل طفل منهجاً أساسياً قوامه اللغات الدانمركيه والإنجليزية والألمانية والرياضة ، وفوق هذا يترك للأطفال ولأولياء أمورهم انتقاء مواد أخرى وفقاً لميولهم وحاجاتهم الفردية . وقد يتفق أن يحتاج بعض الأطفال لمساعدة خاصة فى المواد الأساسية ؛ ولذلك تستعد المدرسة لإنشاء فصول خاصة لمثل هؤلاء الأطفال ، وقد أنشىء فعلا فصل خاص بالقراءة للتلاميــذ الذين يجدون صعوبة فيها . وكلما زادت قدرة الأطفال زيدت ساعات العمل الأسبوعية ، حتى إذا وصلوا إلى سن الرابعة عشرة سمح لهم إما باختيار مواد مختلفة استعداداً لامتحان القبول بالجامعة وإما بتنمية هواياتهم الخاصة فى المكتبة أو المصنع أو المعمل حتى تصبح أكثر من مجرد هواية .

والبناء المدرسى ضيق نوعاً بالنسبة لعدد التلاميذ وهو زهاء ثلثمائة . وبعض هؤلاء التلاميذ دانماركيون ، ولكن من بينهم عدداً من أبناء رجال المفوضيات الأجنبية بالدانمارك وبعض الأطفال من بلاد أخرى . ولما كان أطفال المدرسة من جنسيات مختلفة أصبح من الضرورى أن تدرس الدروس بلغتين ، هما الدانماركية والإنجليزية . وهذا كسب عظيم للآباء الدانماركيين ، فى بلاد صغيرة كالدانمارك يصبح من الضرورى أن يعرف الناس لغة ثانية بالإضافة إلى اللغة القومية كى يتمكنوا من الاتصال بالعالم الخارجى .

وتعليم اللغة الإنجليزية يتخذ طريق المحادثة . إذ أن المدرسين يعتقدون أن تعليم القراءة والكتابة يحدث بكل سهولة إذا ما تمكن الأطفال من التحدث باللغة الأجنبية . ومع ذلك يفكر المدرسون فى إعداد كتب دراسية خاصة لهؤلاء الأطفال كى يستعملوها عندما تدعو الحاجة إلى ذلك .

على أن جزءاً كبيراً من تدريس اللغة الإنجليزية يأتى عرضاً خلال دروس الفن الموسيقى ، وخلال فترات الغذاء . والرحلات التى يقوم بها الأطفال . فأطفال ما بين الثالثة والسابعة يقومون برحلات إلى الموانى ، والحدائق العامة والسكك

الحديدية وحديقة الحيوان . وتعتبر هذه الرحلات جزءاً من دراستهم للحياة . أما رحلات كبار الأطفال فأهميتها أنها أساس لأعمالهم فى الفصل . وتعتقد المدرسة أنه عن طريق الخبرة العملية يجد الأطفال دوافع تدفعهم إلى القراءة والكتابة والحساب وتشجعهم فيما بعد على الإقبال على العلوم والفنون .

وقد نشأت الحاجة لدراسة بعض نواحى الحساب لدى أطفال سن الحادية عشرة عندما قاموا بشراء دهان للجدران وبعض أشياء أخرى لازمة للمدرسة وتطورت الدراسة حتى أصبح هؤلاء الأطفال يستخلصون جميع مسائلهم الحسابية من عمليات كتابة الفواتير ومراجعة الحسابات . ومن جهة أخرى قام هؤلاء الأطفال بإصدار مجلة المدرسة وتوزيعها بأنفسهم . ومجلتهم هذه ذات ست صفحات . وتظهر مرة كل أسبوع مشتملة على حكاياتهم وأخبارهم وألغازهم ومزينة بالصور والرسوم من صنعهم .

وفى دروس الموسيقى لأطفال الحضانة يستخدم الأطفال جميع الآلات الموسيقية ، وقد تعلموا التوقيت وبدءوا يستخدمونه فى سرد قصصهم وفى الاستماع للمذياع . وبالإضافة إلى ذلك تمكن الأطفال من توفيق حركاتهم الجسمية على نغمات الموسيقى فى الفترات التى يسمح لهم فيها باللعب على الأجهزة فى الملعب .

ويساهم الآباء فى المدرسة من نواح متعددة. فهم يهتمون بها من الناحية المالية إذ أنها تدار على أنها شركة يمتلك الآباء أسهمها. ثم أنهم ينتخبون منهم مجلساً يساهم مع المدرسين فى بحث المشاكل المدرسية ، ويعقد عادة اجتماع شهرى يضم المدرسين وأولياء الأمور لمناقشة عمل المدرسة وخاصة لبحث المشاكل المتعلقة بأبنائهم مع المدرسين .

ويساهم الإخصائى النفسانى مع المدرسة ومع أولياء الأمور فى حل المشاكل كما يقوم هو أيضاً بالتدريس فى المدرسة وبذلك تتاح له فرصة الاحتكاك بالتلاميذ احتكاكاً شخصياً .

ويعمل أعضاء هيئة التدريس على زيادة الصلة بين البيت والمدرسة ، ويجب أن تكون هذه الصلة وثيقة إذا أردنا السعادة والنجاح للأطفال . ويعتقد المدرسون أنه من الضرورى أن يفهم الأطفال أن المدرسة والبيت يعملان معاً وأن قوانينهما وقواعدهما واحدة لأنه إذا تحقق هذا أصبح من السهل على الطفل أن يتقبل نظم المجتمع الأكبر الذى سيصبح عضواً فيه فى المستقبل .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الثالثة | يناير ١٩٥١ | العدد الثانى

فهرست

		صفحة
أهمية التعليم فى إصلاح المجتمع الريفى	للدكتور عباس عمار	١
أهداف التعليم الريفى	للأستاذ محمد فؤاد جلال	١٢
التربية الأساسية فى العالم العربى	للدكتور متى عقراوى	١٧
تحليل حالة تلميذ مشكل بمدرسة ثانوية	للدكتور عبد العزيز القوصى	٢٨
نظام التعليم العام بالدانمركة	للدكتور مصطفى فهمى	٣٣
الكليات الإقليمية أم المدارس الشعبية الراقية		٤٣
السينما تتحدى جهود المربين	للدكتور محمود عثمان طنطاوى	٤٩
العلوم العامة فى المدرسة الثانوية	للدكتور الدمرداش سرحان	٥٣
روح النظام فى المدرسة		٦٣
النظام داخل الفصل	للدكتور محمود عثمان طنطاوى	٦٨
مشكلات المدرس العملية		٧٠
دراسة الفن فى مدرسة للبنات		٧١
الجغرافية فى المدرسة الثانوية	للدكتورة رمزية الغريب	٧٥
المطالعة الصامتة	للدكتور محمد قدرى لطفى	٨١
التاريخ والطفل		٨٧
نظرة إلى التعليم فى إسبانيا		٩٢

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثالثة | يناير ١٩٥١ | العدد الثانى

حول حلقة الدراسات الاجتماعية :

أهمية التعليم
فى إصلاح المجتمع الريفى فى البلاد العربية

للدكتور عباس مصطفى عمار
المدير العام لمصلحة الفلاح بوزارة الشئون الاجتماعية

أصبحت للمسائل الاجتماعية الآن أهمية خاصة فى سياسة الدول وبرنامج الحكومات ، ولم تعد وظيفة الدولة تقف عند حد تقوية الجيوش والاستعداد للهجوم أو الدفاع ، بل إن الحكم الصالح إنما يقاس اليوم بمقدار ما يحققه للناس من خير وما يكفله لهم من رفاهية . ولهذا يعنى المصلحون برسم الخطط التى تحرر الشعوب من غائلة الفقر والجهل والمرض ، وتمكنها من أن تحيا حياة كريمة تتمتع فيها بالأمن والاطمئنان . وقد مضى الزمن الذى كانت الرعاية الاجتماعية فيه تقوم على فكرة الإحسان والتصدق ، بعد أن أكدت فلسفة الحكم الحديث حق الفرد على الدولة فى أن توفر له البيئة الصالحة ، وتهيئ له من الظروف ما يساعده على أن ينمى مواهبه ويفيد من استعداداته .

وقد تنبه الساسة إلى أن مصالح العالم مرتبطة ارتباطاً يصعب معه تجاهل أى فريق من شعوبه ، وتأكدوا على ضوء التجارب الطويلة أن السبيل الوحيد لحياة دولية مستقرة هو تحسين الأحوال المعيشية لسكان العالم كله ، ورفع مستوى الحياة رفعاً محسوساً لشعوب الأمم المختلفة . ولهذا برزت مسائل الرعاية

الاجتماعية فى ميثاق هيئة الأمم المتحدة ، وأخذت عناية عظيمة فى تنظيم هذه الهيئة وفى البرامج التى تضعها فى مختلف الميادين . ولسنا بحاجة إلى أن ندخل فى تفاصيل ذلك ، وإنما يكفى الإشارة إلى أنه يوجد فى سكرتارية هيئة الأمم أكثر من إدارة تعنى بمسائل الرعاية الاجتماعية ، إلى جانب الهيئات الدولية المتخصصة العديدة ، وهدفها جميعاً المساهمة فيما يبذل من جهود لرفع المستوى الاجتماعى والثقافى والصحى ، وتجنيد الكفايات العالمية لخدمة الجنس البشرى كله ، وتحقيق مبدأ التعاون الدولى بصورة عملية ملموسة .

ولقد أحست الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة فى دورتها الأولى عام ١٩٤٦ بأن من الضرورى أن تساهم الهيئة فى العمل على التقدم الاجتماعى فى كل قطر من الأقطار التى تبدى الرغبة فى الاستفادة من جهود الهيئة . وتقضى القواعد التى وضعت تنفيذاً لقرارات الجمعية العامة فى هذا الشأن بإرسال مستشارين فنيين من قبل هيئة الأمم إلى الدول التى تتقدم بطلبهم ، ثم بتوجيه دعوات إلى الدول الأعضاء لتبعث بعدد من مواطنيها ليراقبوا الوسائل التى تستعين بها الدول المتقدمة لرفع مستواها الاجتماعى ، ولينقلوا عند عودتهم إلى بلادهم ما يرونه صالحاً للنقل والتطبيق .

وقد أفاد هذا عدداً من المشتغلين بالمسائل الاجتماعية فى توسيع دائرة معلوماتهم ، والوقوف على ما يجرى خارج البيئة التى يعيشون فيها ، لكن حدود الميزانية المرصودة لهذا الغرض حددت الفائدة من هذه الوسيلة ، وضيقت دائرة المنتفعين منها إلى حد كبير ، ولهذا رؤى عقد حلقات دراسية إقليمية (Regional Seminars) للبلاد ذات المشاكل المتشابهة والتراث الثقافى المشترك ، لكى تتيح للبارزين فى ميدان العمل الاجتماعى فى الإقليم فرصة اتصال بعضهم ببعض ، وتبادل الأفكار على ضوء ما لهم فى الميدان الاجتماعى من تجربة وخبرة . وقد رؤى لتعميم الفائدة إشراك الهيئات المتخصصة الدولية وعدد من الخبراء العالميين فى بحوث هذه الحلقات ، حتى يكون هنالك مزيج إقليمى دولى من الخبراء فى مسائل الرعاية الاجتماعية .

ونظراً لأهمية منطقة الشرق الأوسط فى السياسة العالمية ، وللمركز العظيم للثقافة العربية بين ثقافات العالم ، فقد رؤى أن من المصلحة الاهتمام بالمسائل الاجتماعية فيها ، وكانت هيئة الأمم المتحدة حريصة على أن تعاون فى هذا معاونة

فعالة ، ولهذا نظمت حلقة الدراسات الاجتماعية الأولى فى بيروت فى خريف عام ١٩٤٩ . وكان طبيعياً أن تعنى حلقة الدراسات الأولى بالنواحى العامة للرعاية الاجتماعية دون مناقشة مفصلة لمسألة خاصة ، إذ كان غرضها الأساسى إثارة اهتمام الدول العربية بهذه الموضوعات فى سياستها الإصلاحية ، والمساعدة فى تكوين الرأى العام المستنير الذى يدرك معنى الرعاية الاجتماعية ، ويفهم أسسها ومراميها ، ويناصر الداعين إليها مناصرة فيها تحمس وقوة . وقد نجحت الحلقة الأولى نجاحاً محسوساً ، شجع الحكومة المصرية على أن تدعو هيئة الأمم المتحدة إلى عقد الحلقة الثانية بمدينة القاهرة فى خريف عام ١٩٥٠ .

وقد روعى عند اختيار موضوع الحلقة الثانية أن يكون أكثر تحديداً ، لتكون الدراسة أوفى وأعمق ، وليصل البحث إلى نتائج وتوصيات لها طابع عملى . وتم الاتفاق على أن موضوع الإصلاح الريفى هو أهم ما يجب أن توجه إليه العناية ، باعتبار أنه يمس حياة السواد الأعظم من سكان البلاد العربية ، ونظراً لحاجة البيئة الريفية فى الشرق العربى إلى جهود جبارة لتحسين أحوالها ، ورفع مستوى أهلها ، وعلاج ما يفتك بسكانها من العلل والأمراض . وليس من شك فى أن هذا تفكير سليم يساير اتجاهات الفلسفة الاجتماعية الحديثة ، التى تعنى أشد العناية بشئون الجماهير ، ولا تقصر همها على تركيز الجهود لمصلحة مجموعة من الشعب ، لأن تقدم الأمم وتأخرها إنما أصبح يقاس بما بلغته غالبية أهلها من مستوى فى الحياة ، وبما وفر لهذه الأغلبية من خير ورفاهية . ولا فائدة فى أن يحاول الشرق العربى أخذ مكانة طيبة بين دول العالم ما لم يتنبه إلى هذه الحقيقة ، وما لم يرسم له برنامجاً اجتماعياً واضحاً لإصلاح الحال وتصحيح الأوضاع .

وقد تنبه المشرفون على وضع برنامج الحلقة الثانية إلى أن الإصلاح الريفى لا يمكن أن يتحقق إلا إذا وضع برنامج شامل يمس نواحى الحياة الريفية كلها ، نظراً لتداخل المسائل تداخلا كبيراً ، وتشابك المشاكل تشابكاً يستحيل معه أن تعالج فردية أو متفرقة . ولهذا اشترك فى الدراسة اخصائيون فى التربية والزراعة والاجتماع والصحة والتعاون وتخطيط القرى وإدارة الريف ، وكان لتبادل الرأى بين هؤلاء الإخصائيين أثر واضح فى توجيه الدراسة وجهة واقعية ، وفى توضيح كثير من المسائل التى كان يمكن أن تظل غامضة لو درست مسائل الريف دون تعاون أو تنسيق . والواقع أن من أجل فوائد هذه الحلقة الثانية أنها أكدت

للإخصائيين أنهم يضيعون كثيراً من الجهود فى غير طائل لأنهم يتجاهلون ما بين دائرة تخصصهم وبين دوائر التخصص الأخرى من تفاعل ، كما أبرزت لهم مقدار ما يمكن أن يحققوه من نفع لو أنهم مدوا أيديهم إلى زملائهم الذين يخدمون فى نفس الميدان ، بل لعلهم قد تبينوا أن حل مشكلة من المشاكل قد يؤدى فى حد ذاته إلى خلق مشاكل أخرى أكثر خطورة وأشد تعقيداً . ولعل فى هذا ما يبشر بأننا قد تنبهنا إلى نقطة خطيرة كنا نجهلها أو نتجاهلها ، وأننا بصدد تكوين عقلية جديدة تدرك قضية الإصلاح الريفى إدراكاً سليما ، وتؤمن بعقم الطريقة التقليدية التى تجاهلت هذه القواعد البديهية فى فلسفة الإصلاح .

وقد كان للتعليم مكانة ملحوظة بين بحوث الحلقة ، فإلى جانب تلك اللجنة الخاصة التى عالجت مسائل التعليم الأساسى فى الريف ، برزت مسائل تعليمية كثيرة فى دراسات عدد كبير من اللجان الأخرى ، كلجنة الرعاية الاجتماعية ، ولجنة التعاون ، ولجنة الصحة ، ولجنة الزراعة والاقتصاد ، وأكدت تقارير كل هذه اللجان الدور الكبير الذى يجب أن يلعبه التعليم فى تنفيذ التوصيات التى انتهت إليها المناقشات فى تلك المسائل الخاصة . وكان منتظراً أن يؤدى التفكير الهادئ إلى أن تؤكد الحلقه أن الإصلاح الريفى لن يتحقق على وجهه الصحيح إلا إذا كان التعليم إحدى دعاماته القوية . والتجارب العملية نفسها تؤيد هذا كل التأييد ، فالمراكز الاجتماعية — التى تستعين بها وزارة الشئون الاجتماعية المصرية فى إصلاح الريف — تصطدم أولا بحالة الجهل التى يعيش عليها سكان الريف ، وتجد صعوبة كبرى فى نشر رسالتها بين غير المتعلمين من السكان . ومعامل الارتباط وثيق بين مدى نجاح هذه المراكز وانتشار التعليم فى الوسط الذى يقوم فيه المركز الاجتماعى ، مما يبرز الأهمية الخاصة للتعليم فى برامج إصلاح الريف ، ويتطلب الإسراع فى وضع سياسة تعليمية تهيئ سكان القرى لقبول الدعوة الإصلاحية ، وتوقظ فيهم الشعور بالحاجة إلى الإصلاح ، وتمكنهم من أن يساهموا بأنفسهم فى الإصلاح مساهمة كبيرة جدية .

وفى الإمكان أن نرجع تلك الأهمية الخاصة للتعليم فى برامج الإصلاح الريفى إلى عوامل كثيرة أهمها ما يلى :

أولا : أصبح من القواعد المقررة أن الإصلاح الاجتماعى لا يفرض على الناس فرضاً ، وإنما يتم عن طريق التفهم والإدراك والاقتناع ، لا سيما فى المجتمعات

الريفية التى تتعمق التقاليد فيها ، ويتمسك الأهالى بما تعودوه من طرق المعيشة وأساليب الحياة . وقد ضيعت مصر فى هذه الناحية جهوداً كثيرة وأموالا طائلة ، لأن كثيرين ممن يرسمون خطط الإصلاح الريفى ويضعون المشروعات اللازمة للقرية يعملون فى معزل عن البيئة التى يريدون خدمتها ، وينسون العامل الإنسانى فى تفكيرهم ، فإذا خرجت مشروعاتهم إلى حيز التنفيذ جاءت غريبة ، لا يحس الأهالى بفائدتها ، ولا يقتنعون بضرورتها ، ومن هنا يولد الكثير من تلك المشروعات ميتا ، يزهد الناس فيه ولا يقبلون عليه إقبالا يذكر . ولو أن أهل الريف هم الذين أحسوا بأهمية مثل هذه المشروعات ، وطالبوا هم بها ، لكان الإقبال على الإفادة منها شديداً والتحمس لها عظيما . والتعليم — من غير شك — هو الوسيلة الفعالة لتنبيه الناس إلى ما ينقصهم من خدمات ، وما هم بحاجة إليه من إصلاح . هو الذى ينمى فيهم الوعى ، ويحبب إليهم التغيير ، ويجعلهم متطلعين إلى حياة أفضل مما هم فيها ، وعندئذ يطالبون هم بالإصلاح ، ويلحون فيه ، ويدفعون عجلته بقوة واستمرار .

ثانياً : لا تزال حياة القرية عندنا بدائية ، تجرى الأمور فيها على طرق تقليدية متوارثة . وقد آن الأوان لتهذيب أسلوب هذه الحياة وتغييره ، ليساير التطور الذى لا تستطيع القرية المصرية أن تعيش بمعزل عنه . وليس يكفى أن يحس الناس بضرورة التغيير ، أو يشعروا بأهمية الإصلاح ، بل لا بد لهم من أن يعلموا كيف يكون هذا التغيير ، وبأى طريقة يمكن أن يتم الإصلاح . ولن يفيدهم مجرد الكلام النظرى الذى يسمعونه كل يوم ، وإنما الذى يعنيهم أن يلمسوا بأنفسهم حقائق عملية ، وأن يستطيعوا هم — فى حدود طاقتهم وفى دائرة إمكانياتهم — تنفيذ ما يطلب إليهم أن يعملوه . والتعليم هو السبيل إلى نشر المعرفة بين سكان الريف ، يفتح أمامهم آفاقاً يجهلونها الآن ، ويهديهم إلى وسائل للإنتاج وأساليب للكسب ليس لهم بها معرفة ، ويصرفهم عن كثير من ألوان الضياع ، التى لن يستطيعون منها خلاصاً ما داموا يعيشون مقيدين بما وجدوا آباءهم عليه من عرف وتقاليد .

ثالثاً : إذا كنا قد أكدنا أن من الضرورى أن يجئ الإصلاح استجابة لشعور الناس بحاجتهم إليه ، فإنا نؤكد كذلك أهمية استمرار هذا الشعور فيهم ، لتظل لهم حماستهم ، ولنضمن بهذا أنهم يولون مشروعات الإصلاح عنايتهم ،

فلا يخشى عليها من الضعف أو الفتور . وقد دلت تجارب وزارة الشئون الاجتماعية فى عملها فى المراكز الريفية على أن إشراك الأهالى فى التفكير فى المشروعات ، ومساهمتهم فى تنفيذها وتحمل نصيب ملموس من المسئولية فى الإدارة والتطبيق ، كل هذا مما يساعد مساعدة جليلة ، وينفخ فى الناس روحاً تعطى قضية الإصلاح قوة وحيوية . ولكن لا بد من أن يكون أولئك المشتركون على شيء غير قليل من التعليم لتكون لمساهمتهم فائدتها ، وحتى لا ينقلبوا عناصر معطلة توقف السير وتشل الحركة ، ولكيلا يكون الدور الذى يلعبونه فى تنفيذ المشروعات دوراً صورياً لا يقدم فى المسألة ولا يؤخر .

رابعاً : كذلك يحتاج تنفيذ المشروعات الاجتماعية فى الدور الذى تجتازه البلاد الآن إلى يقظة من جانب الشعب ، حتى لا تستغل الأداة التنفيذية سلطتها فتمسخ المشروعات أو تعدلها تعديلا لا يتفق وحاجات الشعب فى البيئة التى يعيش فيها ، وفى الظروف التى تحيط به . وموظفونا على اختلاف أنواعهم تحتاج غالبيتهم إلى رقابة شعبية ليلزموا ما رسم لهم من منهاج ، وليتبعوا ما تضمنته القوانين من نصوص . فهنالك فى الواقع فى حالات كثيرة هوة عميقة بين ما تضمنته اللوائح من نصوص وأحكام وبين ما هو قائم فعلا فى مجال التطبيق والتنفيذ ، كما أن أمامنا شواهد متعددة على أن موظفى الدولة — فى الريف بصفة خاصة — كثيراً ما يحيدون عن الواجب المفروض عليهم ، ويستهينون بما تقضى وظائفهم بمراعاته من حقوق الشعب ومصالحه . وليس من شك فى أن أهم ما يشجعهم على هذا هو جهل الشعب جهلا لا يستطيع بسببه أن يكشف عن هذه المخالفات ولا أن يدرك السبيل إلى استرداد حقوقه أو إيقاف أولى الأمر على ما يأتيه هؤلاء الموظفون من أخطاء . ولو أن عندنا فى الريف شعباً مستنيراً يفهم حقوقه ، ويدرك حقيقة ما يجرى حوله ، ويتنبه إلى أن هؤلاء الموظفين ليسوا سادة الشعب بل خدامه ، ما جرأ أحد على العبث بمصالح الناس، وما استطاع موظف أن يهمل فى واجباته ذلك الإهمال الكبير الذى يعطل الإصلاح ويجعل كثيراً من المشروعات ممسوخة عقيمة .

لكن أى نوع من التعليم الريفى يستطيع أن ينمى الوعى فى الناس ، ويربى فيهم تلك المقدرة على أن يكتشفوا إمكانيات بيئتهم ، وعلى أن يستفيدوا من مواردهم فائدة كاملة ؟ وأى لون من التربية يمكن أن يعتمد عليه فى إعداد الريفيين ليمارسوا

الحياة الديموقراطية ممارسة عملية ، بالمشاركة فى دراسة حاجاتهم والمساهمة فى تنفيذ البرنامج الإصلاحى الذى يتفق عليه ، وتكوين الرأى العام المستنير الذى يقيم من نفسه رقيباً على ما يفعله المنفذون ، ولا يتهاون فى أن يغمط له حق أو تهمل له مصالح ؟

أما مدرسة القرية بنظامها الحالى عندنا فما تصلح مطلقاً لشىء من هذا ، وما ينبغى أن نرجو منها تحقيق أى من هذه الآمال . ذلك لأنها مدرسة مصطنعة غريبة عن البيئة التى تقوم فيها ، غير متصلة بحياة الناس ولا مدركة لحاجات المجتمع . وقد جربناها سنين طويلة فى أطوارها المختلفة وأوضاعها العديدة ، فلمسنا فشلها فى إعداد المواطن الريفى الصالح ، وإفلاسها التام فى أن يكون لها فى البيئة وجود يحس به أو شخصية ينظر إليها الأهالى بشىء من الاحترام ، بل قد لا نكون مغالين إذا قررنا أن كتاب القرية فى العهد الأول كان أقرب إلى قلوب الناس ، لأنه كان على الأقل يعنى بناحية دينية يهتم لها الفلاحون، ويلتفت إلى الجانب الروحانى الذى كانت القرية حريصة على أن تنميه فى أبناء الجيل .

وقد جاءت المدرسة الحديثة فى القرية المصرية مفروضة على البيئة الريفية ، وألزم الآباء بإرسال أولادهم إليها ، وتطلع الناس إلى هذا النوع الجديد من التعليم فلم يلمسوا له أثراً فى حياتهم ، ومن هنا كان زهد الكثيرين منهم فى إرسال أولادهم إلى المدارس الإلزامية ، وكانت تلك الصيحات المنبعثة من قلب الريف ضد هذا التعليم الجديد ، ومطالبة كثير من رجال التربية وزعماء الإصلاح بضرورة إعادة النظر فى نظم التعليم الريفى ، ووضع أسس جديدة له ، ليؤدى رسالته فى تحسين القرية ورفع مستوى الفلاحين . ولعل فشل برامج التعليم الريفى فى مصر راجع إلى أن الذين وضعوها قد فهموا المدرسة الريفية فهماً جغرافيا من حيث موقعها فى الريف ، وتجاهلوا تماماً أن لها وظيفة خاصة من حيث أنها المركز الذى تنطلق منه كل قوى الإصلاح فى القرية ، وتنبعث منه جميع عوامل النهضة فى المجتمع الريفى ، وتتطلع إليه الأنظار عند وضع البرامج الإصلاحية ، باعتبارها البيئة المصغرة المثالية التى يرجى لطابعها أن يسود ، ولهذا انعدم أثرها فى الحالة الاقتصادية والثقافية والصحية والروحية ، وفقد الناس ثقتهم فى قدرة التعليم الريفى على أن يلعب دوراً هاماً فى حياة القرية ، أو يؤثر تأثيراً محسوساً فى تحسين الأحوال .

وقد عملت محاولات كثيرة لإصلاح حالة التعليم الريفى فى مصر ، لكنها لم تؤد إلى نتائج يرتاح إليها حتى الآن ، وربما كان مرجع هذا إلى أن الذين شغلوا بقضية التعليم الريفى من رجال التربية قد استقلوا بالتفكير فى فلسفة هذا التعليم ، ووضعوا أسس هذه الفلسفة دون دراسة وافية لظروف البيئة ومطالب السكان ، ولم يعنوا كثيراً بما بين التعليم وبين نواحى النشاط الأخرى من تفاعل ، الأمر الذى أدى إلى « انعزالية » المدرسة عن المجتمع الريفى ، وإلى عجزها التام عن أن تؤدى رسالتها الإصلاحية . وقد تلافت حلقة الدراسات الأخيرة هذا النقص ، فبحثت مسألة التعليم الريفى على أنها جزء من وحدة لا انفصال فيها ، وأشركت مع رجال التربية فى البحث عناصر أخرى تعنى بالشئون الريفية ، كما أشركت المربين أيضاً فى بحث مسائل الصحة والاجتماع والاقتصاد ، فكان هذا توجيهاً سليماً لدراسة مشاكل الريف ، وفهم قضية إصلاحه فهما قائماً على التعاون بين المشتغلين بشئون الريف ، والتنسيق بين ما يبذله هؤلاء المشتغلون من جهود .

ولعل هذه الحلقة كانت إحدى المناسبات القليلة التى أكدت فيها الوظيفة الاجتماعية للتعليم الريفى ، وفكر فيها بشىء من العمق فى فلسفة هذا التعليم تفكيراً واقعياً سليما . ودليل هذا أن المناقشات العامة للجنة التعليم دارت حول موضوعين على جانب كبير من الأهمية :

الأول : ماذا يجب أن تكون عليه العلاقة بين المدرسة الريفية والمجتمع الريفى ؟ ما أغراض المدرسة الريفية ؟ وما الوسائل التى يجب اتباعها لتحقيق هذه الأغراض ؟

أما الثانى فهو : إلى أى مدى تهيئ المدرسة الريفية الرأى العام فى القرى للمشروعات الاجتماعية كتخطيط القرية وإصلاح المساكن والمشروعات الصحية وما إلى ذلك .

كما عنيت اللجنة — ضمن ما عنيت به — بمسألة ربط عمل المدرسين الريفيين بالقرية بعمل الإخصائيين الآخرين فيها ، وتقويه الصلة بين الفريقين ، تأكيداً منها لتداخل أعمال كل هؤلاء الإخصائيين .

وإذا كانت أسس الدراسة قد جاءت سليمة ، واتجه بحث المسائل من أول الأمر اتجاهاً صحيحاً ، فإن الآراء التى ذكرها البحاث فى لجنة التعليم يمكن أن تتخذ أساساً طيباً لفلسفة التعليم الريفى فى البلاد العربية. ولسنا نستطيع أن نتعرض

لتفاصيل بحوث الحلقة وما انتهت إليه لجانها من توصيات وقرارات ، بل نكتفى بالإشارة إلى بعض الاتجاهات الهامة التى برزت فى بحوث عدد من المشتركين فى لجنة التعليم ، مما نرجو أن يكون لها صدى فى أوساط المربين وغيرهم من المهتمين بشئون الإصلاح فى الريف ، ومما نأمل أن يتخذ أساساً للمناقشة الحرة الصريحة حتى تفهم فلسفة التعليم الريفى على وجهها الصحيح .

فقد أكد الأستاذ محمد فؤاد جلال ، فى تعقيبه عن « علاقة التعليم الريفى بالمجتمع » ، أهمية التفاعل بين المدرسة والبيئة ، فبين أن تنظيم المدرسة الريفية ومناهجها يجب أن يبنى على دراسة وافية لخصائص البيئة الريفية وحاجاتها ، وأنه لكى يتحقق هذا يجب أن تكون الصلة بين المدرسة والمجتمع وثيقة على الدوام ، فتتغذى المدرسة من المجتمع ، ويتغذى المجتمع من المدرسة ، غذاء يؤدى إلى دوام التقدم والنهوض فى كليهما (١) .

وحدد الدكتور متى عقراوى أهداف التربية الأساسية فى المجتمع العربى بقوله « لعل المشكلة الكبرى فى التربية الأساسية هى اتخاذ التعليم وسيلة للارتفاع بمستوى الذكاء بين الشعب كله ، حتى تتفتح أمامه سبل الفلاح المادى ، والصحة الجسمية والعقلية والعاطفية ، والشعور بالمسئولية الاجتماعية ، والتعاون فى الحياة » . ثم قوله : « ولعله من الواضح أن التربية الأساسية ليست مكافحة للأمية ولا هى التعليم المدرسى ، وتعليم الصحة والزراعة والتعاون والصناعة ، وإعداد المواطن الصالح فى المدرسة ، فحسب ، وإنما هى أكثر من ذلك ، هى الخروج إلى المزارع ، والعمل فى المجتمعات ، وتنظيم مجهوداتها ، وتحسين صحة الفلاح ، وتنمية وسائل الزراعة ، وتأسيس جمعيات تعاونية ، ومؤسسات صناعية صغيرة ، وربط كل هذه بالتربية ربطاً وثيقاً »(١) .

وعلى قدر ما كشفت بحوث الحلقة من أهمية التعليم لباقى نواحى الحياة الريفية ، أكدت كذلك أثر تلك النواحى الأخرى فى التعليم ، إذ أن المدرسة فى نجاحها وفشلها متأثرة بما يقوم فى المجتمع الريفى من نظم اقتصادية وأحوال صحية ، وبما يحيط بالناس من ظروف بشرية وأوضاع اجتماعية . وقد تنبه الذين أعدوا تقرير لجنة التعليم الأساسى إلى هذه الحقيقة ، فأكدوها فى

---

(١) يجد القارىء نص تعقيب الأستاذ جلال وبحث الدكتور عقراوى فى مكان آخر من هذا العدد — (المحرر)

مقدمة التقرير بالشكل الآتى : « يحسن أن ينظر إلى نشر التربية الأساسية فى الريف باعتبارها جزءاً من مشروع شامل لإصلاح الريف ، من النواحى الاقتصادية والصحية والاجتماعية وغيرها من النواحى التى ترمى إلى النهضة بالريف وأهله » . ثم عادوا فأشاروا إلى ضرورة وجود تعاون وثيق بين المعلم الريفى وبين سائر الإخصائيين العاملين فى القرية ، على أساس « أن إنعاش الحياة الريفية يجب أن يشمل جميع نواحى هذه الحياة من ثقافية واجتماعية وصحية » . وإنا لنرجو أن يكون هذا التعاون محور ارتكاز جهود المصلحين فى الريف ، ليكون هنالك تنسيق فى العمل ، وليمكن وضع خطط موحدة للإصلاح ، وبهذا نزيل كثيراً مما يعوق برامج الإصلاح من الإسراف فى الجهود والأموال ، ولنزيل تلك المنافسة ونقضى على كثير مما نعرفه من تعارض بين المشاريع المختلفة . ولو أن المدرسة الريفية شدت أزر المراكز الاجتماعية فى تهيئة الأفكار لقبول مبدأ التنسيق بين الخدمات الريفية ، وأخذت من جانبها خطوات عملية فى تحقيق هذا الاتجاه ، لزال من الطريق عقبة من أشد العقبات التى تصطدم بها برامج الإصلاح ، وتتعثر فيها جهود المصلحين » .

وقد عالج الدكتور عبد العزيز السيد مسألة ما يمكن عمله للطامحين إلى التعليم العالى من أبناء القرية . وهو يميل إلى فهم التعليم العالى فهماً فيه كثير من التحرر والمرونة ، فلم يقصره على الجامعات والمدارس العليا ، بل يتوسع فيه ليشمل تعليم الكبار ، سواء أكان مهنياً أم ثقافياً .

والبحث فى هذه المسألة يثير مسألة أخرى لم تؤخذ فى مصر بصورة جدية إلى الآن ، تلك هى مسألة المدرسة الريفية التكميلية ، التى يمكن أن يلتحق بها أبناء الريف بعد أن يتموا المرحلة الإلزامية أو الأولية من مراحل التعليم . لقد ركزنا همنا فى المرحلة الأولى من التعليم الريفى ، ونسينا أن هذه المرحلة لا يمكن أن يعتمد عليها كل الاعتماد فى تكوين المواطن القروى الصالح ، أو ينتظر منها خلق البيئة الريفية الجديدة والمجتمع الريفى السليم ، وإنما يتحقق ذلك عن طريق مدرسة أرقى تعادل على الأقل المرحلة المتوسطة فى التعليم ، على أن تقوم مثل هذه المدرسة فى البيئة الريفية ، مستمدة رسالتها من فلسفة التعليم الريفى التى أوجزناها فى هذا المقال وعالجتها الحلقة فى بحوثها بكثير من التفصيل . إن مثل هذه المدرسة يمكن أن تكون البيئة المثالية التى تشع من نورها على الوسط المحيط بها ، وأن تصبح

قبلة الأنظار عندما يواجه هذا الوسط بمشكلة يرجو لها حلا . وسيكون فى استطاعتها أن تقوم بالوظيفة الاجتماعية للتعليم ، كما تؤدى مهمتها الفنية فى إعداد المواطن الريفى لمواجهة حاجات البيئة ، مواجهة تمكنه من أن يستفيد من فرصها وإمكانياتها أكبر فائدة . فليس من شك فى أن الريفيين عندنا لا يستغلون موارد البيئة استغلالا كاملا ، ولا يحصلون من أرضهم على كل خيراتها ، وما يزالون يلجأون إلى نفس وسائل الإنتاج التى توارثوها عن الآباء دون كبير تحوير . ومن التعسف أن نربط هذا برجعية الريفى أو تمسكه الشديد بأساليبه التقليدية ، فقد برهن فلاحونا فى ظروف تاريخية حديثة على أنهم مجددون إلى درجة الثورة ، وأنهم إذا اقتنعوا وعرفوا أخذوا بأحدث الطرق وطبقوا جديد الأساليب . لكن الناس أعداء ماجهلو، وما كان ينتظر من المدرسة الإلزامية المصرية أن تخلق جيلا يعتمد عليه فى أى تجديد ، لا لأنها لم تكن لها رسالة واضحة ، ولم تهيأ لها الوسائل التى تمكنها من التوفيق والإنتاج ، فحسب ، بل لأنها تعلم أطفالا . فنجاح المدرسة الريفية فى مرحلتها الأولى لا يمكن إلا أن يكون نجاحاً محدوداً مهما رفعنا من مستواها وأصلحنا من عيوبها ، وستظل مهمتها الأولى تهيئة الأطفال تهيئة صالحة لمتابعة دراستهم فى المدرسة الريفية التكميلية التى نعتبرها حجر الزاوية فى التعليم الريفى ، والتى يمكن أن تعلق عليها الآمال فى أن تصبح المؤثرة فى تحسين القرية وإصلاح شئون الريف . وربما كان من المفيد أن تدرس تجربة مدرسة المعلمين الريفية القائمة بضواحى القناطر الخيرية[١] ، فقد يمكن الاستفاده منها فى وضع فلسفة المدرسة الريفية التكميلية التى ننادى بها الآن على أساس سليم وبخاصة لأن الذين فكروا فى تلك التجربة لم يقصدوا بها مجرد تأسيس مدرسة لتخريج معلمى القرى ، بل كان هدفهم بذل مجهود لإصلاح التعليم الريفى من أساسه ، وكانت هذه المدرسة هى نقطة البداية ومحور الارتكاز فى هذا التفكير .

* * *

لقد كانت حلقة الدراسات الاجتماعية فرصة طيبة لدراسة التعليم الريفى فى البلاد العربية ، وخطوة مباركة لإثارة هذه القضية التى تعنى مستقبل السواد الأعظم من سكان هذه البلاد . وقد بدأ اليونسكو اليوم تجربة عملية فى التعليم الأساسى فى مديرية القليوبية فى مجموعة القرى المحيطة بسنديس وسنديون ،

(١) انظر المقال المنشور عن تلك المدرسة فى عدد يولية سنة ١٩٥٠ من هذه الصحيفة (المحرر)

جند لها عددا من الخبراء العالميين ورجال التربية المحليين . ولوزارة الشئون مراكز اجتماعية تقوم بمهمة تعليمية فى الوسط الريفى ، تعتمد على مشاركة الأهالى وتنسيق مختلف الخدمات . ووزارة المعارف تعلم تمام العلم أن مدرسة القرية بوضعها الحالى تحتاج إلى تعديل شامل فى فلسفتها وأساليبها ، وإلى إعادة النظر فى المواد التى تعلم فيها والإدارة التى تشرف عليها . فهل نطمع فى أن تضاعف الجهود لوضع أسس التعليم الريفى على قواعد سليمة ، تمكن المدرسة فى القرية من أن تؤدى مهمتها الخطيرة فى خلق المواطن الريفى الصالح الذى يستطيع أن يخلق البيئة الريفية خلقا آخر جديداً ؟

أهداف التعليم الريفى
والوسائل التى يجب اتباعها لتحقيق هذه الأهداف

للأستاذ محمد فؤاد جلال

يجد القارىء فيما يلى النص الكامل للبحث القيم الذى ألقاه الأستاذ جلال فى لجنة التعليم الريفى بحلقة الدراسات الاجتماعية عن علاقة التعليم بالمجتمع، وقد وردت الإشارة إلى بعض ما يحتويه فى مقال الدكتور عباس عمار .

إن أهداف التعليم الريفى فى أية جماعة إنما تحددها الحاجات الخاصة لهذه الجماعة ، وهذه الحاجات مستمدة من تراثها الماضى ومن ظروفها الراهنة وآمالها المستقبلة . وعلى ذلك فإن تنظيم المدرسة الريفية ومناهجها يجب أن تبنى على دراسة وافية لخصائص البيئة الريفية وحاجاتها . فالتعليم الريفى فى الوقت الذى يجب أن يوجه فيه الناشئين نحو التحرر والنظر إلى الحياة نظرة واسعة، لا بد أن يكون وثيق الصلة بالبيئة الريفية وحاجاتها حتى يستطيع الجيل الناشىء أن يعمل على رفع شأن المجتمع الريفى .

ولكى يتحقق ذلك يجب أن تكون الصلة بين المدرسة والمجتمع صلة وثيقة على الدوام، فتتغذى المدرسة من المجتمع، والمجتمع من المدرسة، غذاء يؤدى إلى دوام التقدم والنهوض فى كليهما . فالمدرسة الريفية بطبيعتها مركز ثقافى يستطيع أن

يعمل على نشر ذلك النوع من المعرفة الذى يساعد الناس على أن يحسنوا إدراك مشكلاتهم الخاصة والعامة ، وعلى أن يواجهوها مواجهة مثمرة .

والمدرسة تستطيع أن تتصل بالآباء عن طريق أبنائهم وتعمل من هذا السبيل على تقريب الثقافة بين الجيلين تقريباً يؤدى إلى تقدم المجتمع وإشاعة روح الألفة بين أجياله المتفاوتة .

ومن واجب المدرسة الريفية أن تقوم بمجهودات تنفع المجتمع ، كأن توجه نشاطها نحو مشروعات يقصد بها إرشاد الناس إلى التخلص مما يعوق تقدمهم ، فتدعوهم إلى محاربة القذارة ، والحشرات الضارة ، والعادات السيئة وغيرها ، وفى ذلك تدريب للتلاميذ على المساهمة فى الأعمال العامة فوق أثره المباشر فى إصلاح المجتمع والنهوض به .

كما أن على المدرسة باعتبارها المركز الثقافى الأول فى القرية أن تهيئ أذهان الناس بمجهودات يقوم بها المدرسون والتلاميذ تهيئة تجعلهم يتقبلون ما يدخل الريف من مشروعات الإصلاح حتى يفيدوا منها الفائدة الحقة . فقد لوحظ أن كثيراً من هذه المشروعات لا يؤتى ثماره لأن المجتمع لم يدرك مغزاه إدراكاً حقيقياً، ولم يكن مهيئاً التهيئة الكافية للانتفاع منه . وإن هذه المساهمة فى الحياة العامة يجب أن تكون من أول أهداف المدرسة، إذ أنها تساعد على حل المشكلات القائمة من جهة وتعد النشء لحياة نشيطة عاملة فى المستقبل من جهة أخرى .

ويتطلب تحقيق هذه الأهداف ألا ينظر إلى المدرس الريفى على أنه مجرد ملقن للمعلومات ، بل يجب أن يكون عاملا فى ميدان الخدمة الاجتماعية بأوسع معانيها ، فيخدم المجتمع الريفى بالمساهمة فى حل مشاكله ، ويكون فى الوقت نفسه مثالا لتلاميذه فى الاهتمام بهذه المشاكل ، على أن اتجاهه فى إعداد الصغار للمستقبل يجب أن يهدف الى خدمة الجماعة والنهوض بها وتحقيق آمالها .

ولذلك يجب أن يراعى فى إعداد المدرسين الريفيين تنمية الصفات التى تجعل منهم خداماً حقيقيين للبيئة الريفية . ولذلك يجب أن يكون تعليمهم بحيث يوثق الصلة بينهم وبين الريف ويعينهم على فهم مشاكله فهماً عميقاً ، ويوجههم إلى الاهتمام به لما له من الأثر العظيم فى تكييف حياة الأمة بأسرها .

وإذا أريد للتعليم الريفى أن يكون مشتقاً من حاجات الريف، وجب أن يكون المدرس قادراً على أن يرسم بنفسه نهج الدراسة طبقاً لما تقتضيه هذه الحاجات ،

حتى يستطيع أن يساهم فى الإعداد لحياة أفضل فى المستقبل .

وإذا كان توجيه التعليم الريفى نحو النهوض بالريف لازماً فى كل وقت ، فهو ألزم حيث تكون البيئة الريفية متخلفة عن غيرها تخلفاً ظاهراً ، وخاصة فى تلك البلاد التى يكون الريف الجزء الأكبر منها .

ومن الخطأ النظر إلى المدرسة الريفية على أنها مدرسة مهنية، بمعنى أنها تعد الصغار إعداداً مباشراً للعمل فى الزراعة وما إليها ، إذ أن التعليم الريفى يجب أن يعد الناشىء إعداداً عاماً ، فيجب أن يعد الطفل للحياة فى القرية وفى سواها . وإذا كان تنظيم المدرسة الريفية ومناهجها مصطبغين بالصبغة الريفية فليس معنى ذلك أن ينحصر تعليم النشء فى نطاق الريف . فالتعليم المتصل بالبيئة ليس تعليما مقصورا على ما فى هذه البيئة ، وإنما هو تعليم يعد للحياة فى أوسع مظاهرها ولكنه يستخدم لهذا الإعداد ما يبدو فى البيئة من مظاهر وما يسودها من عوامل .

فالمدرسة الريفية — شأنها فى ذلك شأن كل مدرسة أخرى — إنما تعد المواطن الصالح ، ولكنها تتميز عن المدرسة الحضرية فى أن لها رسالة واضحة المعالم تتجه نحو النهوض بالريف ، ولكى تصل إلى هذه الغاية فإنها تبنى تعليمها على مظاهر البيئة والحياة فى الريف .

ومعنى ذلك أن كلا من المنهج وطرق التدريس يجب أن يستغل لأقصى حد ممكن تلك المعالم التى تبدو فى الحياة الريفية ، لكى توجه شخصية الناشىء ذلك التوجيه الذى يجعله عاملا فعالا فى النهوض بمجتمعه . فالمنهج لا يجوز أن يغفل دراسة المشكلات الرئيسية فى الريف، كمشكلات المسكن ، وتخطيط القرى ، ومشكلات الصحة وماء الشرب ، والحياة الاجتماعية فى الريف . والحكومة القروية وغيرها مما يمس حياة الريف . ويستتبع ذلك أن تتشكل موضوعات المنهج التقليدى فى صورة جديدة توفر للطالب المعرفة الحقة بالظروف التى تسود القرية وأثرها فى حياة الناس ، فيشعر شعوراً قوياً بما تهدف إليه الجماعة من حياة سعيدة ناهضة .

ومهما كان نوع المنهج الذى يدرس، فإنه يجب أن يشتمل على دراسة الحياة الريفية فى كافة مظاهرها ، سواء فى المدرسة الأولية أو فيما تليها من المراحل . ومثل هذه الدراسة يجب أن تتناول القرية باعتبارها كائناً حياً دائم النمو والتطور ،

حتى تجعل هذا المواطن الصغير واعياً لما تتضمنه الحياة التى تدور حوله ، متفهماً تمام الفهم للعوامل التى تسودها ، مدركاً لضرورة النهوض بمجتمعه، وبذلك يعد إعداداً صحيحاً لحياة الجماعة فى المستقبل .

ومما يجب أن تتجه إليه هذه الدراسة توضيح مكانة المجتمع الريفى والدور الذى يقوم به الريف فى حياة الأمة بأسرها ، وإبراز نواحى الاتصال بين الريف وبين سائر الأمة بكيفية تجعل الناشىء يدرك المعنى الحقيقى للتعاون فى حياة أية أمة من الأمم . ولكى يدرك حقيقة مركزه يجب أن يدرك مكانة أمته من سائر أمم الأرض ، وكيف تتعاون هذه الأمم ويعتمد بعضها على بعض . وبذلك يستطيع، هذا المواطن الصغير أن يلمس الصلات التى تربط بين بيئته المحدودة وبين العالم الواسع ، فيفهم العالم عن طريق بيئته ، ويزداد فهمه لبيئته عن طريق فهمه للعالم .

وإذا كان التعليم يهدف إلى النهوض بالمجتمع فإنه يجب أن يعمل على إشاعة الروح الديمقراطية بكل ما تستلزمه من تعاون وتكافل فى هذا المجتمع، عن طريق تدريب التلاميذ على ممارسة الحياة الديمقراطية والحكم الذاتى ، ورسم الخطط لألوان مختلفة من النشاط الحيوى والاجتماعى داخل المدرسة وخارجها. والحياة الديمقراطية والحكم الذاتى مما يصلح فى الريف صلاحية خاصة إذا أحسن تدريب الأجيال المقبلة عليهما ، لأن فى بساطة القرى وضيق رقعتها واتصال العلاقات وتبادل المصالح بين أهليها ما يجعل هذه الحياة صالحة للريف كل الصلاحية .

وسنورد بعض الأمثلة على الكيفية التى توجه بها الدراسة بحيث تكفل تحقيق ما فصلناه من أهداف . فاللغة والتاريخ والجغرافية والعلوم والصحة والحساب والفنون وغيرها يجب أن تشتق من مظاهر البيئة التى يعيش فيها الناشىء . على أنه من اللازم كما قلنا أن نتتبع هذه المظاهر تتبعاً يفضى بنا إلى إدراك ما يتصل بهذه البيئة المحدودة من عالم واسع . فالدراسة المحلية تجعل فى إمكان التلميذ أن يدرك العوامل الأساسية التى تقوم عليها الحياة الريفية إدراكاً عميقاً، فإذا تتبع هذه العوامل واحداً فواحداً استطاع أن يكون صورة شاملة يتسع أفقها تدريجاً مع اتساع أفقه .

فإذا أخذنا مثالا دراسته لنظام الحكم فى الريف وما يتعلق به من حفظ

الأمن بين الناس ، فهذه الدراسة لن تكمل فى الواقع إلا إذا درس العلاقة بين حكومة القرية الصغيرة وحكومة الدولة ، فيدرك كيف يحفظ الأمن فى الدولة جميعها ، ومن السهل عليه حينذاك أن يدرس ما بين الدول من علاقات تعين على حفظ الأمن فى العالم . ويلاحظ أن الأسس التى يقوم عليها حفظ الأمن بين الأفراد هى نفسها التى يقوم عليها حفظ السلام بين الأمم ، ومن السهل على الناشىء أن يدرك هذه الأسس فى بيئته الصغيرة ويدرك أثرها فى حياته وحياة من يحيطون به ، وعن طريق هذا الإدراك لا يلبث أن يدرك أثرها فى حياة الناس أجمعين .

وإليك مثالا آخر دراسة التجارة والصناعة فى الريف وما تقدمانه من خدمات لأهله ، وكيف أنهما تسدان حاجته وتجعلان الحياة فيه ميسرة ، وكيف أنهما تتوقفان على سيادة الأمن ، وتوافر طرق المواصلات ، وإمكان التبادل بين الناس ، وعلى ما فى القرية من ثروة ، وما يتصف به أفرادها من نشاط وابتكار وتفكير . وتجارة القرية وصناعتها متصلتان اتصالا مباشراً بتجارة المدينة وصناعتها بل بتجارة العالم وصناعته . فإذا انصبت الدراسة على هذه العلاقات الأساسية أمكن الناشىء أن يدرك بيئته ويدرك مركزها من العالم فى وقت واحد ، فلا يكون مواطناً ريفياً فحسب ، وإنما يكون رجلا إنسانياً واسع الأفق .

ويمكن أن نأخذ أمثلة أخرى عديدة عن الصحة والمواصلات والزراعة والرى وغيرها من المظاهر التى يلمسها الناشىء فى الريف .

ومن الواضح أنه يجب أن يحدث تغيير أساسى فى طرق التدريس السائدة إذا أريد لهذه الأهداف أن تتحقق ، فالطرق التقليدية بقيودها العديدة تحول بيننا وبين ذلك . ولا بد من اتباع تلك الطرق التى تجعل الدراسة مبنية على الملاحظة الفعلية لمظاهر البيئة ودراستها دراسة مجدية تجعل الناشىء يعرف بيئته حق المعرفة ويدرك مشكلاتها ويشعر بالدافع الذى يدفعه إلى خدمتها والنهوض بهـــا . . .

التربية الأساسية فى العالم العربى

للدكتور متى عقراوى
المدير العام للتعليم العالى بالعراق
والمندوب للعمل بقسم التعليم باليونسكو

ندبت اليونسكو الدكتور متى عقراوى خبيراً لمسائل التعليم فى حلقة الدراسات الاجتماعية التى عقدت بالقاهرة فى الشهر الماضى . وقد قدم إلى اللجنة الخاصة ببحث مشكلات التعليم الأساسى فى الريف بحثاً قيما ننشره فيما يلى ، وقد اخترنا منه القسم الخاص بما حققته البلاد العربية فى ميدان التعليم إلى الآن ، لضيق المقام .

مقدمة :

إن ثمة حاجة ملحة لتربية أساسية فى العالم العربى ، وإنه لواجب كبير وفرصة أكبر ترقب رجال التربية من العرب لخير الجيل المقبل ، فاذاء أدينا الواجب بعناية وتملكنا الفرصة فإن النتيجة سوف تكون تقدماً حقيقياً لغالبية المواطنين من أهل المدن والقرى، ومن ثم نعمل على إنشاء مجتمع راق، بل، أقولها فى ثقة، نعمل على خلق حضارة جديدة بين ربوعنا .

ولعلى أجترئ إذ بدأت بهذا النوع من التأكيدات ، وما ذلك إلا لوثوقى بها ، وبأن شعوبنا تستطيع أن ترتفع وسط خضم الحضارات القديمة المتأرجحة إلى مستويات أرفع ، وذلك لأنها قد فعلت ذلك فيما سلف من العصور . وإذا كان على شعوبنا أن تلعب دوراً حضارياً جديداً فإنها فى حاجة إلى منهج جديد من العمل، وأساس فلسفى وبناء اجتماعى جديدين. ولئن كانت الشعوب القديمة قد قامت على أساس من سلطة أفراد قلائل وثرائهم ، وعمل الغالبية العظمى من العبيد والمسخرين، فإن ركب الحضارة الحديث يدفعنا حتما إلى جعل الحياة الجديدة تقوم على أساس توفير الخبز والعلاج والمسئولية الاجتماعية لكل فرد من الرجال والنساء.

إن تقدم العلوم ، كما يقول العلماء ، قد يسر استخدام الموارد المتنوعة وجعلها

تقدم لنا الغذاء والملبس والمسكن وغيرها من الضروريات بكميات متوافرة . ومن جانب آخر نرى أن تقدم الديمقراطية قد جعل من كل بالغ مواطناً مسئولا فى إدارة دفة مشاكل المجتمع العامة . ومن هنا نرى أن تقدم العلم مقترناً بتقدم الديمقراطية يحتم قيام نوع جديد من البشر ، نوع جديد من المواطنين فى العالم ، قد بلغوا شأواً من الذكاء والفهم يسمح لهم بالتبارى فى حل مشاكل الحياة الحديثة .

ما هى التربية الأساسية ؟

لعل المشكلة الكبرى فى التربية الأساسية هى اتخاذ التعليم وسيلة للارتفاع بمستوى الذكاء بين الشعب كله ، حتى تتفتح أمامه سبل الفلاح المادى والصحة الجسمية والعقلية والعاطفية والشعور بالمسئولية الاجتماعية والتعاون فى الحياة .

ولعلكم تقولون : إن هذه إن هى إلا أغراض التربية بأنواعها المختلفة ، فما هو الفرق إذاً بين التربية الأساسية وأنواع التربية الأخرى؟ والواقع أن الفارق فارق فى الدرجة والنوع . فالتربية مجال واسع ومتنوع كالحياة نفسها ، وجانب التربية الذى نسميه بالمدرسة هو ذلك الذى يبدأ فى سن مبكرة ويكون عاماً للجميع فى مرحلته الأولية ، ثم يتدرج نحو التخصص كلما تقدم الفرد فى التعليم . وهذا الجانب من التربية قد تقدم كثيراً فى البلاد العربية فى السنوات الأخيرة . وهو يقوم على مبدأ التعليم العام والإجبارى فى جميع المراحل الأولية والثانوية ، كما هى الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية ، أوعلى مبدأ الاختيار ، كما هى الحال فى فرنسا .

وتختلف التربية الأساسية عن النوع السابق من التربية التى بلغت حداً كبيراً من التقدم ، فى أنها ضرورة تفرض لمساعدة الغالبية العظمى من الأميين البالغين والأطفال فى البلاد التى لم يتوفر فيها التعليم الإجبارى ، أو لم تتوفر فيها التسهيلات المتنوعة فى تسهيل التعليم . والتربية الأساسية بهذا الوضع محاولة لارتقاء الشعوب بتقديم قسط بسيط من التعليم من نوع تمكن الاستفادة به فى حل المشاكل اليومية ، ويمكن المجتمع من الترقى فى نوع الحياة ، والإنتاج ، والصحة ، والنشاط الاجتماعى والاقتصادى ، والتكوين السياسى .

وليس الفرق بين التربية الأساسية وأنواع التربية الأخرى فى الكم فجسب ، أعنى فى الحد الأدنى من المادة التعليمية ، وإنما يفترق أيضاً فى الكيف والنوع .

فأنواع التربية الأخرى تعتمد على الكتب الدراسية كما هو معروف فى المدارس التقليدية ، أما التربية الأساسية فتعتمد على الدرس مأخوذاً من مشاكل الحياة اليومية ، ومحاولة استغلال الذكاء للارتقاء بمستوى الحياة العادى .

وثمة فارق ثالث ، ألا وهو أن التربية الأساسية بخلاف أنواع التربية الأخرى ليست مقصورة على المدرسة أو محصورة بين جدران ، وإنما هى ترمى إلى تجميع مظاهر الحياة المختلفة عند الرجل العادى ، بحيث تصبح البؤرة التى تنتهى إليها هذه المظاهر ، فتعمل على تغيير نوع الحياة التى يحياها وترتقى به .

التربية الأساسية تذهب إلى الحقل والمزرعة والمعمل وإلى البيت والعيادة وهيئة القرية الإدارية والتعاونية ، وإذا لم تكن هيئة من هذه موجودة تحاول إيجادها . إنها تعمل على نشر آراء تصلح من وسائل الزراعة ، وتعمل على المحافظة على الصحة ونشر المبادىء الصحية ، والعناية بالطفل ، وتنقية موارد المياه ، والسكن النظيف ، والصناعات الريفية ، وحماية الفنون والمهن المحلية ، وخلق روح التعاون ، والعمل على إيجاد المواطن الصالح . والتمهيد لسبل الحياة الديمقراطية . وهى تشجع الرياضة والألعاب والتمثيل وما شابه ذلك من ألوان الترفيه ، وتوسع الأفق كى يستعد كل فرد لاستقبال الآراء الجديدة .

والتربية الأساسية فى محاولتها الوصول إلى هذا الهدف ، ترى من الضرورة مكافحة الأمية ، ما دام سبيل نشر الآراء الحديثة هو كلمات مكتوبة . ومن هنا تقدم ألواناً مبسطة عملية ومشوقة من المطالعة ، يحصل بواسطتها الأمى على غذائه الفكرى ويتمكن من تملك زمام فن المطالعة . إلا أن التربية الأساسية لا تقنع بالصفحات المكتوبة ، وإنما تذهب إلى سبل حديثة من التعليم ، كالفلم السينمائى ، والراديو ، والمحاضرات الشارحة ، والتصوير والخارطة ، والمعارض والمشاهدات . وحتى هذه الوسائل الحديثة لا تقنع بها التربية الأساسية ، وإنما تحاول أن تستخدم مناهج تربوية قائمة على النشاط . ذلك لأنه من الواضح أن أحسن وسيلة لخلق روح التعاون هى أن ننشىء مركزاً للتعاون ترشد إلى كيفية إدارته . وأحسن وسيلة لإيجاد هيئة استشارية للقرية أن نجعل الشعب يختار ممثليه وأن نعلمهم كيف يقومون بتدبير أمور رعيتهم ، وأحسن سبيل إلى تحقيق مشروع جديد هو القيام برحلة لمكان آخر طبق فيه هذا المشروع ومن ثم يمكن القيام بمثله فى القرية المحتاجة .

وهنا أرى لزاماً على ، دفعا للبس ، أن أوجه تحذيراً من النظر إلى التربية الأساسية على أنها للبالغين ، فإن ما مر ذكره لا يعنى إطلاقاً إهمال الأطفال ، بل لعل العكس صحيح ، إذ أنا نأمل كثيراً أنه عن طريق استثارة البالغين يحظى الأطفال باهتمام أكبر نحو تعليمهم . وليست النتيجة النهائية التى نرجوها حلا لمشكلة الأمية أن نجعل التعليم الابتدائى (١) عاماً وإجبارياً للأحداث ، وليس الأمر هو استبدال التربية الاساسية بالتعليم الابتدائى ، وإنما جعلها من سبل تقويته وملء الفراغ التقليدى الذى ظل لأسباب تاريخية من عوامل التفرقة بين كليهما فى الشعوب التى لم تحط بعد فى عناصر التقدم إلا الخطوات الأولى . واننا نأمل ألا يجد التعليم الابتدائى فى ارتقاء التربية الأساسية حليفاً ممتازاً فحسب ، بل يجد فيها أيضا أنموذجاً يمكن أن يدفع على اتساع المقررات والمناهج فى التعليم الابتدائى . ذلك لأنه إذا كانت التربية الأساسية تدفع للارتقاء بحياة الفرد ومستوى الحياة ، فإننا يمكن أن نتساءل : لماذا لا تعمل المدارس الابتدائية نحو تحقيق هذه الغاية ؟ .

ومن جانب آخر يجب أن نعلم أن التربية الأساسية ليست نوعاً رخيص التكاليف لتعليم الشعب ، فإننى كلما فكرت فى مشاكل التربية فى عالمنا العربى ازددت تأكيداً بأنه ليس ثمة ما يمكن أن يسمى تعليما رخيص التكاليف للشعب . فليس تعليم نصف اليوم أو « كل فرد يعلم فرداً » أو غير ذلك من المناهج يستطيع حل مشاكلنا التربوية ، وإن كان من الممكن أن يعاوننا على الحل .

لا بد لنا من مواجهة الوقائع وهى أن تعليم العرب سوف يكلف جيلنا أو الجيلين المقبلين جهداً كبيراً ، وتفكيراً ، ومالا وفيراً . وإذا توقعنا غير هذا فإن ذلك يكون من قبيل مغالطة أنفسنا . إن الفكرة التى ترمى إليها التربية الأساسية هى مساعدة الشعب على زيادة مقدرته الإنتاجية وثروته ، حتى يمكنه أن يتعلم تعليما أرفع مستوى .

وهذه هى نظرة هيئة اليونسكو إلى التربية الأساسية ، التى تعرف أحيانا بالتربية الاجتماعية ، أو تربية الجماهير ، تبعاً للبلاد التى تستغلها . وقد حاولت اليونسكو بمشروعاتها فى هايتى والصين وأمريكا اللاتينية وإفريقيا وآسيا ، وبمحاضراتها ومنشوراتها ، أن تنشر

(١) يتكلم حضرة الباحث هنا عن التعلم الابتدائى باعتباره تعليم المرحلة الأولى الموحدة ، فلا يفرق بين التعليم الابتدائى والتعليم الأولى — (المحرر) .

هذا التصور كمبدأ، وحاولت تكوين مناهج تطبيقية للتربية الأساسية. ولقد تقدمت الحال الآن فظهرت مراكز لتنشئة قادة للتربية الأساسية، وأول مركز منها نشأ فى المكسيك، والأمل كبير فى أن يكون هذا المركز الأول دافعاً لوجود مراكز أخرى فى غيره من بلاد العالم. كذلك ثمة محاولة لإيجاد وسائل أخرى مبتكرة للتعليم، كما هى الحال فى الصين، فلم يكتف بالمواد المكتوبة والأفلام. وإنما استحدثت أيضاً وسائل جديدة فى إعداد الأفلام سوف نحاول أن نعرضها على المربين قريباً. وثمة محاولة شبيهة بذلك بدأت فى الظهور فى البلاد العربية، متخذة القاهرة وبغداد مركزين لها، حيث تحاول التربية الأساسية تعليم الأمى بواسطة مواد للمطالعة باللغة العربية، وأفلام سينمائية، وإذاعات فى الراديو، وغير هذا من الوسائل.

ولقد وجدت هيئة اليونسكو، فى كل هذه المحاولات، معاونة من بعض البلدان، والأمل كبير فى أن حلقة هذا التعاون تزداد اتساعاً كلما انتشرت فكرة التربية الأساسية ووجدت لها قبولا واقتناعاً.

حاجات التربية الأساسية ومشاكل العالم العربى :

وبعد هذا العرض لفكرة التربية الأساسية يمكننا أن نقترب كثيراً من لب الموضوع. ونتساءل : ما هى حاجات التربية الأساسية فى البلدان العربية ؟ وما هى مشاكل هذه البلدان الاجتماعية التى يمكن التربية الأساسية أن تكون سبيل حلها ؟

وهذه الحاجات معروفة لديكم أنتم الذين تشتغلون بالمسائل الاجتماعية، ومن ثم فلن أحاول التعرض لها إلا بالاختصار قدر المستطاع.

وتأتى أولا مشكلة الأمية. وإننا ككثير من بلاد العالم ليس عندنا إحصاء دقيق فى الموضوع ولسنا على اتفاق فى نظرتنا إلى الرجل المتعلم. فهنالك تعريفات كثيرة للرجل المتعلم تختلف ابتداء من معرفة الشخص لإمضاء اسمه إلى الشخص الذى بلغ درجة التعلم الوظيفى. وعند البعض أن التعليم لا يشمل فقط المعرفة التامة للمطالعة والكتابة والحساب، ولكنه يشمل أيضاً المعلومات الأساسية فى الصحة، وحياة المواطن، والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم وما شابه ذلك.

ونظراً لهذا الاختلاف فى وجهة النظر للتعريفات المختلفة فان إحصاءات التعليم ليست دقيقة المقارنة ولا ثابتة. ولكن أيا كان تعريف المتعلم فإنه يمكن أن يقال بحق إن جميع البلدان العربية — باستثناء لبنان —

تقل فيها نسبة التعليم عن ٢٥٪،وبعض البلدان أقل من ١٠٪ ، وفى ضوء هذه الأرقام لا يمكن العالم العربى أن يواجه مشكلة العالم المتحضر . فمع أن التعليم ليس غاية فى حد ذاته وإنما هو وسيلة بواسطتها يمكن الشعوب أن تحقق لنفسها تقدماً ورقياً ، فلاشك أن التعليم خطوة أولى ولكنها مهمة، ومن ثم فكافحة الأمية من الوجهة التربوية من أهم ما يواجهنا من الواجبات .

ومن جانب ثان ، إذا كنا نرمى إلى ايجاد مجتمع ذكى متعلم فإن الوسيلة المعروفة هى أن ندخل كل طفل فى المدرسة عدداً من السنوات يتفق عليها كل المربين على أن لا تقل عن ست سنوات . وهنا الأمر يختلف أيضاً فى البلدان العربية ، ففى حين أن نسبة من يدخلون المدارس الابتدائية من الأطفال أقل من نصف فى المائة فى شعب نجد أن نسبتهم ترتفع إلى ١٢٪ تقريباً فى شعوب أخرى، وفى مصر تصل إلى ١٥٪ حسب إحصاء سنة ١٩٣٧ (١) ، ومعظم البلدان العربية تبلغ النسبة فيها ٦ ٪ . ومعنى ذلك أن الطريق أمامنا طويل حتى نصل إلى الدرجة التى تمكننا من أن ندخل كل طفل ذكراً أو أنثى فى التعليم الابتدائى . وهنا واجب عظيم فى برنامجنا التربوى، ففى الوقت الذى تقوم فيه التربية الأساسية بواجبها نحو البالغين ، يقوم التعليم الابتدائى بدوره فى حياة الأطفال ، وكل منهما يكمل الآخر، ويعتبر أساساً لكل مشروع تربوى إنشائى فى المستقبل .

وبجانب هذين العاملين التربويين ظواهر كثيرة فى الحياة تمت بصلة إلى التربية الأساسية وتعمل على اتساع حلقتها . مثال ذلك : الحالة الصحية لا سيما فى المناطق الريفية ، وهنا أحتاج كثيراً لإيضاح الأمراض المختلفة المنتشرة بيننا كالملاريا ، والبلهارسيا ، والتيفود ، والسل ، والأمراض المتوطنة (والتراكوما) وغيرها من أمراض العيون . وهذه الأمراض تساعد على انتشارها طريقة الحياة التى نحياها واحتياجنا إلى المياه النقية للشرب ، وما يعترض القنوات والطرق الزراعية والمساكن غير الصحية التى تساعد على انتشار أمراض العيون والأمراض الباطنية ، وعلى وجه العموم تدل الحقائق الأولية الخاصة بعلم الصحة على أن الحرب ضد الميكروبات وثيقة الصلة بالصحة إلا أنه من الواضح أن على التربية يقع التوجيه والإرشاد .

(١) وصلت نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الأولية والابتدائية فى مصر إلى ما يقرب من ثلث من هم فى سن التعليم — (المحرر)

كذلك الحال فى حياتنا الزراعية — فالمجال يحتاج إلى الكثير من التقدم . ذلك لأن الوسائل العتيقة ما زالت إلى الآن مستعملة فى الفلاحة والتخزين والمصانع ، وأمراض النباتات ، والجهل بطبيعة الأرض والرى واختلاف الحبوب واستعمال السماد والمخصبات والتجارة بالمنتجات ، وكل هذا لا يحتاج فقط إلى بحوث زراعية ومشاهدات فى الفلاحة ؛ وإنما يحتاج أيضاً إلى مبادىء أولية فى الخدمة والتربية الزراعية .

وإننا الآن نمر بمرحلة تتقدم فيها الصناعة تقدماً وإن كان بطيئاً لكنه أكيد ، وإن صناعاتنا اليدوية العتيقة قد دالت دولتها وصناعات أخرى جديدة تزحف رويداً رويداً . وهناك بعض من المصانع الصغيرة فى المدن والقرى تحتاج إلى تشجيع حتى تزيد من دخل الفلاح — ولكن ما هى هذه الصناعات ؟ وكيف السبيل إلى تشجيعها ؟ وكيف يمكن المجتمعات أن تعد لها إعداداً ملائماً ، وما هو الدور الذى على التربية أن تلعبه فى هذه الحلبة الجديدة .

ووراء مشكلات الزراعة تكمن مشكلة الأرض الكبرى . فى بعض البلاد العربية كمصر مثلا نرى ازدياد كثافة السكان بالنسبة للأرض المزروعة ، ولكن فى العراق يختلف الأمر إذ السكان يقلون كثيراً بالنسبة إلى مساحة الأراضى المزروعة . وهنا تبدو مشكلة تكوين الأرض من جانب ، ومشكلة إيجاد نظام مقبول لملكية الأراضى من جانب آخر . ذلك لأنه فى معظم البلدان العربية يقف النظام الإقطاعى أو الشبه الإقطاعى القائم على ملكية مسطحات واسعة من الأراضى الخاصة عقبة كبيرة فى سبيل تقدم المجتمع ؛ وذلك لأنه يحرم الفلاح من التمتع بقسط أكبر من خيرات الأرض . وإلى أن تحل مشكلة الأرض سوف يظل أثرها سيئاً على الشعب تعليمياً وصحياً ، وسوف يحرمنا من كل تقدم اجتماعى وسياسى . فالفلاح الذى يشعر بتبعيته لملاك عظام لا يمكن أن يحس باستقلاله ويعرف حاجاته ويشترك فى الحياة الديمقراطية ويقتسم مسئوليات حياة كهذه .

كذلك ثمة مشكلة أخرى ألا وهى قيام مؤسسات تعاونية تمكن الفلاح من ابتياع تقاو مخصبة وآلات للزراعة بثمن مخفض ومن ثم تعود عليه الفائدة ببيع محصول الأرض — وهنا مجال للتربية حيث يجب أن تعمل على ظهور هذه المؤسسات .

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى حاجتنا إلى هيئات محلية قوية لمجتمعنا ، فليس مجهولا

أن هيئاتنا المحلية في غاية الضعف إذا ما قورنت بغيرها من الهيئات ، ومن ثم ازدادت المركزية ضغطاً ، وازدادت تبعية الهيئات المحلية للمركز الحكومى الأساسى. وهذا لا يمكن أن يساعد على الامتياز أو الشعور بالمسئولية ، بل يساعد على تأخير المجتمعات المحلية . وهنا تبدو أهمية التربية بلا شك ، فالهيئات المحلية القوية يمكن أن تضاعف من قيم التربية ، كما أن التربية يمكن بدورها أن تمد الهيئات المحلية بعناصر قوية للقيادة .

لقد مررت مروراً أقرب إلى السرعة لتوضيح هذه المسائل حتى يمكن أن نصل إلى العوامل المهيئة لنهضة تربوية أساسية فى البلاد العربية ، وحتى توضح القاعدة التى على أساسها يمكن التربية الأساسية أن تقوم بعملها وأن تحدد اتجاهاتها. ولعله من الواضح أن التربية الأساسية ليست مكافحة للأمية ، ولا هى التعليم المدرسى ، وتعليم الصحة والزراعة والتعاون والصناعة وإعداد المواطن الصالح فى المدرسة فحسب ، وإنما هى أكثر من ذلك ، هى الخروج إلى المزارع ، والعمل فى المجتمعات وتنظيم مجهوداتها ، وتحسين صحة الفلاح ، وتنمية وسائل الزراعة ، وتأسيس جمعيات تعاونية ، ومؤسسات صناعية صغيرة ، وربط كل هذه بالتربية ربطاً وثيقاً . وهذا ليس بالأمر السهل ، وليس هنالك من قانون واحد متفق عليه يمكن تطبيقه لنجاح الفكرة . إنها مشكلة يبحث العالم كله فيها ، ويجرى تجاربه لإيجاد أنجع الوسائل وأنجح المواد للتربية الأساسية . وفى كلمة أخرى لا بد لنا فى العالم العربى من أن نقوم بتجاربنا وأن نقوم بدراستنا على أمل ألا نقف عند حد مساعدة شعوبنا وإنما نعمل أيضاً على إضافة معارفنا إلى الوعاء الذى تنصب فيه معارف الشعوب الأخرى فيزداد ثراء ويبشر بالفيض .

الخاتمة والاقتراحات :

لقد حاولت بيان مدلول التربية الأساسية ، وبيان حاجة العالم العربى فى هذا المجال وما حققه فى هذا السبيل . وقد آن الوقت لضم الخطوط بعضها إلى بعض فى التماس بعض النتائج والمبادىء العامة وتقديم بعض المقترحات .

١ — من الجلى أن مسألة التربية الأساسية فى العالم العربى ليست مسألة مدرسية أو مشكلة تعليمية بمعناها الضيق ، بل هى تتصل اتصالا وثيقاً بما يعانيه الشعب من أسباب الفقر ، وهذا بدوره متصل بمشكلة الأراضى ، وعدم كفاية

المناهج الزراعية، وحالة الفلاح الذى أنهكته الأمراض، والفقر يسبب المرض لما ينتج عنه من سوء التغذية والمسكن والملبس والحفاء.

وكل ما تقدم يرينا أن التعليم المدرسى لا يمكن أن يكون وحده حلا للإشكال وذلك لأنه قد يشجع على الهجرة من القرية إلى المدينة لبعده عن طبيعة الحياة الريفية، وأيضاً قد يباعد بين الشعب وحل مشاكله اليومية. ومشروعات مكافحة الأمية قد ثبت فشلها إذا تجردت عن مظاهر الحياة الريفية المتنوعة. وكذلك إدخال المبادىء الزراعية ضمن منهج التعلم المدرسى لا يمكن أن يكون كافياً، ذلك لأن التعلم الذى يجب أن يرمى إليه المربون لا بد أن يكون شاملا لجميع مظاهر القرية وحاجاتها.

ويجب من جانب آخر أن نعلم أن طرق الرى الجديدة وتوزيع الأراضى الزراعية أو الصناعات الزراعية.. الخ ليس حلا نهائياً للإشكال. فإن كل تقدم يجب أن يكون مقترناً بمنهج تربوى ملائم يدفعه قدماً نحو الرقى. فثمة صلة وثيقة بين تقدم القرية من الوجهة الصحية والاقتصادية وبين ترقى البرامج التربوية. والعكس صحيح أيضاً وهو أن ترقى البرامج التربوية يؤدى إلى ازدياد الثروة ونماء الحياة الاجتماعية، فالسبيلان يكمل كل منهما الآخر.

والنتيجة الثانية التى أحاول الوصول إليها هى أن بناء المجتمع يحتاج إلى تناول المشكلة من جميع وجوهها، سواء أكان من الوجهة السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الصحية أو التربوية، وبهذه الوسيلة فقط نستطيع الوصول إلى الهدف المنشود، وذلك لأن مكافحة المشكلة بطريقة مجزأة غير مجدية وبطيئة ومضيعة للجهود وكثيراً ما تقود إلى الفشل.

٢ — وهذه المكافحة يجب أن تقوم على أساس الحكومة نفسها التى تشرف على الوزارات والمصالح المختلفة فتخلق تعاوناً فى حل الإشكالات المختلفة. إلا أن الاعتماد الكلى على الحكومات، لا سيما فى بلادنا التى تتفشى فيها المركزية، لا يمكن أن يؤدى إلى الثمار المرجوة. وذلك لأن الحكومة المركزية كثيراً ما تكون بعيدة عن تعرف حاجات الهيئات المحلية. وبالإضافة إلى ذلك نرى أن هذه الهيئات تنتظر دائماً إملاء الأوامر من الحكومة المركزية ومن ثم لا تحاول هى بنفسها حل مشاكلها. ومن هنا لا بد من محاربة هذه المركزية وتشجيع الهيئات المحلية حتى تقوم بما يلقى عليها من الواجب وبذلك تكون هذه الهيئات بمثابة أداة

مكملة لعمل الحكومات المركزية . ولكن للأسف نرى أن هيئاتنا المحلية ضعيفة وتحتاج إلى أن نمدها بالقوة والسلطة وذلك بتنظيم انتخابات أعضائها تنظيما دقيقاً يكفل للهيئة السلطة التامة لفرض الضرائب وتحمل المسئوليات كلها، وبهذه الوسيلة فقط نستطيع الاعتماد على هيئات قوية عمادها الديمقراطية بدلا من الديكتاتورية . وإن الاهتمام بالنهوض بهذه الهيئات المحلية يرمى إلى تخفيف العبء المادى الذى يقع على الحكومة المركزية، وأيضاً يساعد على نشر التعليم بطريقة تلائم الأطفال الذين يعيشون فى مناطق هذه الهيئات .

٣ — ولا بد لنا بعد عرض ما سبق أن نعود إلى الجانب التربوى الخالص للمشكلة . ونحن بإزاء هذه المشكلة يعترضنا اتجاهان : الاتجاه الأول هو تربية البالغين والثانى هو تربية الأطفال .

أما تربية البالغين فالأمر فيها يحتاج إلى حرب شعواء بواسطة التربية الأساسية كما سبق أن شرحنا ، ذلك بالإضافة إلى الناحية الاقتصادية والصحية والنشاط الاجتماعى . ولا بد من تشجيع الرجال والنساء للالتحاق بهذه المدارس وذلك بشرح ما يمكن أن يستفيدوه من دراستهم وحتى تبدو الدراسات اليومية مثمرة مشوقة .

٤ — وجنباً إلى جنب مع هذا المنهاج التربوى للبالغين يجب أن يتمشى منهاج آخر لتربية الصغار . وها هنا لا بد لنا من التمسك بست سنوات للتعليم الابتدائى حتى يؤتى ثماره ، وإننى لأذهب أبعد من ذلك فأطالب بسنة سابعة وسنة ثامنة حتى نشجع الأطفال الراغبين فى الاستزادة بقدر الإمكان . وإذا كان التعليم الإلزامى وتطبيق قانون مكافحة الأمية سوف يصادفان صعوبة لترك بعض الطلبة مدارسهم بعد السنة الأولى أو الثانية ، فإن ذلك لا يمنع من تشجيعنا إياهم بكافة الوسائل وأن نفتح أمامهم سبيل التعليم الثانوى والمهنى والعالى . إلا أن أهم ملاحظة هى جعل التعليم الابتدائى وثيق الصلة بمشاكل الحياة اليومية . فهذه المشاكل التى يعنى بها فى تربية البالغين لا بد أن يكون لها صدى فى التعليم الابتدائى ، ويمكن معالجة هذه المشاكل بواسطة أوجه النشاط المختلفة . ذلك لأن الطفل يستطيع أن يلمس مشاكل حياته اليومية فى خلال اللعب والمشروعات المختلفة وبواسطة الرسم وما إلى ذلك . .

٥ — كذلك لا بد من تغيير المدارس الابتدائية وتحويلها إلى مدارس شعبية ، فالنهار فيها يكون للأطفال والمساء للبالغين . ويجب أن تحتوى على قاعة للاجتماع

ولعرض الأفلام والمسرحيات . وكذلك الملاعب ، وبهذا تصبح المدارس الشعبية مركزاً لجميع أنواع النشاط الاجتماعى والثقافى . وإذا أوجدنا مع المدرسة خدمة اجتماعية ، كأن توجد بها عيادة ، وإخصائى إجتماعى ، وإخصائى زراعى ، نكون بذلك قد حصلنا على وحدة متكاملة تدفعنا إلى الارتقاء بمجتمعنا المحلى .

٦ — وهذا النوع من المدارس يحتاج إلى طائفة من المدرسين لم يكتفوا بالإعداد النظرى فحسب ولكن تدربوا أيضاً على الزراعة والصناعات الزراعية والصحة والترفيه واللعب وعلم الاجتماع . وإذا كان هذا الجمع بين نوعى الإعداد المختلفين من الصعب فإنه ليس من المستحيل .

٧ — كذلك ثمة حاجة إلى نوع آخر من تدريب المدرسين لقيادة مدارس التربية الأساسية للبالغين ، التى تحتاج إلى مناهج فى التربية تختلف إلى حد ما عن احتياجات الأطفال . وهيئة اليونسكو تبدأ فى التجربة مع بعض رجال التربية الأساسية ونأمل فى وقت قريب أن نصل إلى اليوم الذى نرى فيه مراكز خاصة لإعداد المدرسين الفنيين لهذه المهمة الحديثة فى البلاد العربية .

٨ — وثمة نقطة أخيرة أنتهى بهامن بحثى هذا وهى حاجتنا إلى مواد جديدة فإننا فقراء فى هذا الباب كثيراً . وثمة حاجة ملحة إلى ألوان جديدة من المطالعة ذات طابع قصصى مشوق . وليس من الضرورى أن نقتبس هذه المواد من البلاد المتقدمة كبريطانيا وفرنسا وألمانيا وإنما يمكن اقتباسها من بلاد أخرى كأندونيسيا والصين ونيجريا .

وفى النهاية أحب أن أخلص إلى هذه النتيجة ، وهى أن العالم العربى فى حاجة ملحة إلى برنامج قوى فى التربية الأساسية يمكن أن يرتفع بلون حياتنا السياسى والاقتصادى والصحى ويسمو بنا إلى مرتبة من الحياة جديرة بأمة تريد أن تساير ركب الحضارة .

تحليل حالة تلميذ مشكل بمدرسة ثانوية .

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين بالقاهرة

كان حسن تلميذاً بالسنة الثانية بإحدى المدارس الثانوية بالقاهرة ، وضبطه أحد الفراشين فى آخر اليوم الدراسى وهو يفتح أدراج التلاميذ ويأخذ كتبهم ، فأمسك الفراش به وبما حصل عليه من الكتب وسلمه إلى ناظر المدرسة ، وما كان من ناظر المدرسة إلا أن أبلغ قسم البوليس فى الحال ، فقبض على التلميذ وبات ليلته مع بقية المجرمين بالقسم ، وكان الولد إذ ذاك فى سن الرابعة عشرة . ولعل السر فى هذا التصرف القاسى من جانب الناظر أن سرقة الكتب والأقلام والأدوات كانت قد وصلت فى هذه المدرسة فى ذلك الوقت إلى درجة بالغة من الكثرة ، وكان هذا الولد بالذات يشكو من أن كتبه تسرق منه ، فلعل الناظر قد فهم أن الولد هو الذى سرق جميع الكتب ، ولم تكن شكواه إلا نوعاً من التمويه . وسر آخر يرجع إليه التشدد ، هو أن ناظر المدرسة كان قد اتهم الفراشين أنفسهم بهذه السرقات . ومع كل هذا ، لم يكن يجوز لحضرة الناظر أن يلجأ إلى سلطة البوليس مع تلميذ فى هذه السن ، بل كان واجبه أن يعالج الموضوع بنفسه مستعيناً بمدرسيه .

لنترك هذه النقطة ، ولندرس التلميذ نفسه ، إذ أنه من حسن الطالع أننا اشتركنا مع البوليس . وقد جرت العادة أن ندرس فيما ندرس موقف التلميذ من السرقة ، لنعرف إن كانت حدثاً عارضاً أم متكرراً . فإن كان حدثاً عارضاً فإننا نعالجه بالأساليب المخففة التى تتناسب مع الأعراض المخففة الناجمة فى الغالب عن عوامل سطحية . أما إذا كان متكرراً فإنه يستثير اهتماماً أكبر ، ويستثير ميلا أكبر إلى التعمق فى الدرس والاستيضاح .

وقد جرت العادة أن ندرس الولد من نواحيه الدراسية التحصيلية ، ومن حيث علاقته بزملائه ومدرسيه ، وكذلك من حيث مستواه الاجتماعى والرياضى بالمدرسة ،

ومن حيث صحته ، وما إلى ذلك . ونقصد بهذا كله أن نرسم للولد صورة شاملة عن حياته المدرسية ، وصورة عن حياته المنزلية ، وعن حياته خارج كل من المدرسة والمنزل . فإذا رسمنا هذه الصور كاملة قدر الإمكان ، فإننا بالنظر إليها قد ندرك موضع السرقة منها . وليس معنى هذا أننا سندرك صلة بسيطة واضحة بين علة واحدة ومعلول واحد ، ولكننا نجد أن موضع السرقة يتضح فى مجال حياة التلميذ ، كما يتضح موضع الإبرة المغناطيسية فى مجال مجموعة كبيرة متشعبة من خطوط القوى .

كان الولد متوسط الذكاء ، وكانت سنه كما قلنا أربعة عشر عاماً ، وعلى ذلك فإن مستوى مقدرته العقلية يتفق مع السنة الدراسية التى كان بها وهى السنة الثانية الثانوية . ولكنه مع ذلك كان آخر فصله فى الترتيب ، وكان مستوى تحصيله ضعيفاً . معنى هذا أن تحصيله الدراسى كان أقل مما ينتظر لولد فى مثل سنه ومثل ذكائه ومثل صحته . ذلك لأن صحته كانت جيدة ، فقد كان سليم الجسم ، قوى الحواس ، أميل إلى الحيوية والقوة والنشاط منه إلى أى صفات جسمية أخرى.

كان الولد فوق هذا أميل إلى القصر منه إلى الطول ، وكان مظهره من حيث الملبس أقل من المظهر الاعتيادى ، إذ تبدو على الولد علامات ضيق الحال بأجلى صوره . أما مسكنه فقد كان يبعد عن المدرسة مسافة كبيرة ، وكان عليه لكى يصل إليها أن يمشى مسافة تقرب من الكيلومترين ، ثم عليه أن يستقل الترام ، ثم الأوتوبيس ، فيصرف ٣٢ مليما فى الذهاب والإياب . وكان والد التلميذ فقيرا لا يزيد دخله على خمسة جنيهات ، وكان يعمل فى بساتين الحكومة . وتتكون الأسرة من الوالد والوالدة وتلميذنا وأخته ، وهى أصغر منه بسنتين أما الوالد فإنه رجل متزمت ، يشكو سوء حظه دائماً ، ويعتقد أنه عبقرية مدفونة ، وأنه لو كان قد نال من التعليم ما يتفق ومواهبه لبرز وظهر وأصبح من قادة الرأى أو قادة الحكم فى البلد . والرجل يقسو على ابنه ، ويدفعه للدراسة والمذاكرة فى غير أناة ، ويستعمل مع ابنته وزوجته الحزم الذى لا يصل إلى درجة القسوة التى يعامل بها ابنه . ويستخدم لمساعدة أولاده بعض مدرسين من التعليم الأولى يكثرون من ضرب الابن وتعذيبه ، تحت اسم الإشراف على دراسته .

وإلى جانب مسكن الأسرة مدارس ، غير أن الوالد فشل فى محاولة إلحاقه بإحداها ، وفى أثناء محاولاته كان يتهيج ويهدد ويتوعد ناظر المدرسة ،

بالالتجاء إلى القضاء إذا هو لم يقبل ابنه .

وقد يتجه ذهننا إلى أن الولد رقيق الحال ، وأن مستواه الإجتماعى بالمدرسة ضئيل بالنسبة لزملائه ، والولد فى سن المراهقة حساس من هذه الناحية ، وتشتاق نفسه إلى مجاراة زملائه . وبالفعل كان يأخذ الكتب والأدوات ويبيعها فى مكتبات درب الجماميز ، ويشترى بالنقود السجاير ، وبذلك يمكنه أن يدخن ويذهب إلى دور السينما مثل بقية زملائه .

فالسرقة لها وظيفة ، إذ أنها وسيلة ليخصل بها التلميذ على ما يريده لسد حاجة نفسية ملحة ، وهو وضع نفسه على قدم المساواة مع زملائه ، والظهور بينهم بمظهر القوة والرجولة . ولكن السرقة لها وظيفة أخرى انتقامية . فالولد يعامل فى منزله معاملة سيئة من أبيه ، الذى يقوم فوق هذا بالموازنة بينه وبين أخته المتفوقة فى الدراسة ، وإزاء هذا التضييق وسوء المعاملة لا بد للولد من أن ينتقم ، فلا يجد سبيلا للانتقام فى البيت ، فيسعى جاهداً للانتقام فى مجال آخر ، فينتقم من السلطة المدرسية ومن إخوانه بالمدرسة ، وفى هذا تحويل للرغبة فى الانتقام من الوالد ومن الأخت .

فالسرقة إذن وظيفتان ، إحداهما انتقامية تحويلية ، والأخرى تعويضية ونفعية . ويلاحظ أن السرقة تنصب على الكتب والأدوات المدرسية . وربما كان لهذا معنى ، فمجال الانتقام ينصب على مجال شغف الوالد ، وهو الاهتمام بالتعليم فهو المجال الذى يهتم له الوالد ويخفق فيه الولد .

يلاحظ فوق هذا أن الرجل يعتبر نفسه عبقرية مدفونة ، وأنه لو كان قد تعلم لظهر وقاد فى ميدان الفكر وميدان الحكم . فى نفس الرجل ضغينة مكتومة تتعلق بالتعليم ، ونقص مكظوم ، وهو يميل ميلا اندفاعياً قوياً ليعوض فى ابنه ما يحس به فى نفسه من نقص خفى .

فشغفة لتعليم ابنه محكوم بعوامل خفية لا شعورية لا قبل له بالتحكم فيها ، ترمى إلى أن يحقق فى ابنه رغبة ذاتية عزيزة ، لو أنه حققها لاستراح وأراح . وقد بلغ من شغف الوالد بفكرة التعليم أنه علم زوجته الأمية القراءة والكتابة . ويندر فى الرجال من يصبر ويثابر ويحول العلاقة بينه وبين زوجته إلى علاقة المعلم والمتعلم ، إلا إذا كان فيه دفعات قوية غير عادية .

ولكى نعطى صورة أوضح لقسوة الرجل مع ابنه ، نذكر أن الرجل عند ما ظهرت نتيجة أحد الامتحانات ووجد ابنه راسباً رسوباً شديداً ، ذهب إلى المدرسة

وتسلم ابنه منها ، وخرج به إلى الشارع ومشيا معاً مسافة ست كيلومترات فى الطريق إلى المنزل ، وفى أثناء سيرهما كان الوالد يدفع ابنه ، ويلكمه فى وجهه ، ويركله برجله ، وقد أشبعه ضرباً ولكماً وركلا على طول الطريق. ولم يكتف بهذا بل دخل فى أحد المتنزهات العامة ، وبحكم معرفته بالحراس لصلة العمل ، أمكنه أن ينزع فرعاً قوياً من أفرع الشجر ، واستعمله ليضرب به ابنه ويسوقه حتى وصل به إلى المنزل .

هذه صورة لحياة الولد فى منزله وفى مدرسته . مع هذا فهل تكفى هذه الصورة لتفسر السرقه ؟

علينا أن نرجع لتاريخ الولد . كان الولد هو الذكر الأول فى الأسرة بعد وفاتين ، ولذا ظل معززاً مكرماً مدللا يجاب إلى كل ما يطلبه ، وكان الوالد فى ذلك الوقت حسن الدخل ، فكان دخله يقرب من اثنى عشر جنيهاً . على أن الوالد أصيب بعد ذلك بعاهة ترتب عليها انتقاله إلى عمل آخر بدخل أقل .

ولما وصل الولد إلى سن السنتين ولدت له أخت ، فظل الولد على ما هو عليه من الإعزاز والتدليل ، فقد كانت البنت فى نظر كل من الأب والأم أقل أهمية من الولد . معنى هذا أن الولد ، بسبب ما قبله من وفيات وبسبب عدم إنجاب والده لذكور آخرين ، احتفظ بمركز ممتاز فى السنوات الأولى من حياته . وظل الولد هكذا حتى سن السادسة ، يتمتع بالعطف الزائد والتدليل البالغ ، ويجاب إلى كل ما يطلب ، وفى هذا الوقت بدأ دخل الأسرة يتناقص ، وبدأ الوالد يشغف بتعليم ابنه ، وبدأت الدروس الخاصة ، وبدأ الضرب ، وبدأ الحرمان ، وتغيرت الحال إلى غير الحال . ولعل هناك عاملا لا شعورياً آخر وهو شعور الوالد بأنه لولا هذا الولد لما حمل هم الدنيا ، ذلك لأن مسئوليته وهى ثقيلة لا قبل له بها تركزت فيه.

معنى هذا كله أن الولد عاش فى السنوات الست الأولى وقد درج على أن يطلب فيجد ، أى أنه أعتاد أن لا يحرم نفسه ملذاتها ومطالبها ، وبعبارة أخرى فإن تدليل والديه له تحول فأصبح تدليلا من الولد لنفسه ، ثم جاء الحرمان ، وجاءت فترة من العمر يكون الأولاد فيها عادة مطيعين هادئين ، ومرت هذه الفترة وجاءت فترة المراهقة ، وفيها أرهفت حساسية الولد إلى الظهور الاجتماعى ، وإلى إثبات الرجولة ، وإلى تعويض النقص ، وإلى التشوق إلى التدخين وإلى دور السينما ، وإلى العصيان ، وإلى فتح أبواب جديدة تصله بحياة الفتوة وإثبات الذات .

وتفتحت شهية الولد إلى هذا كله تفتحاً لا قبل له بمقاومته ، ذلك لأنه لم يعتد فى صغره أن يقاوم رغباته واتجاهاته ومطالبه لأن أحداً لم يكن يقاومها .

ولكن ما السبيل إلى إجابة هذه الرغبات والولد لا يجد السبيل المشروع إلى النقود ؟ سبيله سرقة الكتب ، فهذا أمر سهل ميسور يقع فى متناول يده ، ومحلات شراء الكتب القديمة قريبة جداً من المدرسة ، وعند الولد من الدهاء وخفة الحركة وحسن الصحة وإرهاف الحواس ما يعينه على أداء كل هذا فى سهولة ويسر.

حاولنا أن نعالج هذه الحالة بالحصول على معونة مالية للولد ، وبتحسين العلاقة بين الولد ووالده ، ولكن إصرار الوالد على طريقته أدى إلى أن الولد قد هرب والتحق بعمل تابع لمعسكرات جيوش الحلفاء التى كانت تعسكر فى حلوان والمعادى . وقد مر فى سبيل هذا فى مخاطرات شديدة ، وكان لهربه هذا سببان بسيطان : أحدهما أن يبعد عن مجال الذل والعذاب والحرمان الذى يوجد بالمنزل ، والثانى أن يجد مرتزقاً يعاونه على إجابة رغباته من تدخين وذهاب إلى السينما وما إلى ذلك .

أعداد السنتين الأولى والثانية
من صحيفة التربية

نظام التعليم العام بالدانمركة

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

زار كاتب هذا المقال بلاد بلجيكا وهولندة والدانمركة فى خلال الصيف الماضى، لدراسة نظم التعليم بهذه البلاد، ولحضور المؤتمر الدولى الثامن لعيوب النطق الذى عقد بأمستردام فى شهر أغسطس . وقد وعد حضرته « صحيفة التربية » بسلسلة من المقالات عن النظم التعليمية التى شاهدها ، وهو يحدثنا فى هذا المقال عن نظام التعليم العام بالدانمركة .

ليس التعليم فى الدانمركة من عمل الدولة وحدها بل تشترك فى نشره والنهوض به الهيئات والمنظمات والمجالس البلدية والقروية وكذلك الأفراد ، كل يساهم بدوره فى نشر التعليم وخاصة فى المراحل الأولى منه . ولكل من تلك الجهات على اختلاف أنواعها مطلق الحرية فى إنشاء ما تبغى إنشاءه من المدارس حسب حاجة الإقليم أو البلدة .

وتتقبل الدولة تلك المساهمة فى نشر التعليم من كل من الهيئات والأفراد طالما حققوا بما ينشئون من مدارس شروطاً معينة ، وبلغوا مستوى خاصاً ، وتمنحهم إعانات مالية تتفاوت تبعاً لنوع التعليم الذى تنشره المدرسة . ولا يتعدى إشراف السلطة المركزية على تلك المدارس المعانة التوجيهات والإرشادات عن طريق مفتشين يندبون لهذا الغرض ، فليس لها أن تفرض نظماً خاصة عليها . بل لقد بلغ من حرية هذه المدارس ومن ورائها مجالس التعليم المحلية أن لها الحق فى تعيين المدرسين ورفتهم وتقرير المناهج واختيار الكتب وتحديد ساعات العمل .

وبالرغم من أن للدولة مدارسها فإنها تفضل أن تكل أمر التعليم فى المرحلة الأولى إلى الجماعات والأفراد حتى يتاح لها أن تتفرغ للاضطلاع بشئون التعليم الثانوى والجامعى .

مراحل التعليم :

التعليم العام فى الدانمركة على ثلاث مراحل ، هى :

١ — المرحلة الابتدائية
٢ — « الوسطى
٣ — « النهائية

وتعرف المرحلتان الأولى والثانية بالمرحلة الأولى ، وهى مرحلة إلزامية التعليم فيها إجبارى ويبدأ من سن السابعة وينتهى عند الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة .

المرحلة الأولى

الجزء الأول من هذه المرحلة يشمل مرحلة التعليم الابتدائى ، وهى مرحلة عامة تستغرق الدراسة فيها أربع سنوات تنتهى فى سن الحادية عشرة . ويشترك فيها جميع الأطفال ، على عكس ما هو متبع فى مصر من وجود مدارس أولية منفصلة فى سياستها التعليمية وفى نظمها العامة عن المدارس الابتدائية .

وهذه المرحلة مجانية وتصرف فيها الكتب كما تعطى وجبة خفيفة للتلاميذ والتلميذات .

ومعظم مدارس هذه المرحلة تابع للهيئات المحلية والمجالس البلدية ، وبعضها خاضع للأفراد ، ولا يخضع للدولة منها إلا القليل كما أشرنا إلى ذلك آنفاً .

ومنهاج الدراسة فى هذه المرحلة لا يرمى إلى التعقيد، فهو يشمل اللغة القومية والدين ومبادئ الحساب وبعض المعلومات العامة التى تتصل بجغرافية البلاد وتاريخها والرسم والأشغال اليدوية والغناء والألعاب الرياضية . ويلاحظ أن المنهاج فى هذه المرحلة خال من اللغات الأجنبية خلواً تاماً .

والدراسة فى هذه المرحلة قائمة على نظام مدرس الفصل الذى يقتضى أن يقوم المعلم بتدريس أكثر من مادة واحدة للفرقة التى يعهد إليه بها . وقد يبلغ نصاب المدرس من الحصص ٣٦ درساً أسبوعياً بالإضافة إلى بعض الأعمال الأخرى كرصد درجات التلاميذ وكالاتصال ببيئاتهم المنزلية متى اقتضت الحال ذلك .

وليس المدرس ملزماً باتباع طريقة معينة فى تدريسه يفرضها عليه مفتش

المادة ، بل له مطلق الحرية فى استعمال ما يراه من الطرق مناسباً لتلاميذه ومادته ، بل تصل هذه الحرية إلى الحد الذى يتيح له اختيار الكتب التى يراها ملائمة طالما كانت تحقق الغرض الذى تهدف إليه الجهات المختصة . غير أن بعض المدارس تلتزم فى خطتها التعليمية طريقة من الطرق الحديثة ، فنجد وسائل مدام « منتوسورى » مستخدمة فى جميع الفرق بإحدى المدارس ، وطريقة « دولتن » مع بعض التعديل تستعمل فى جميع الفرق بمدرسة أخرى ، بينما نجد مدرسة ثالثة تتبع طريقة المشروعات.

وتنتهى المرحلة الابتدائية باختبار تقوم به المدرسة فى اللغة القومية ومبادئ الحساب . أقول اختباراً وليس امتحاناً بالمعنى المفهوم لنا فى مصر ، فلا لجان ولا أرقام سرية ولا شىء من هذه الشكليات التى تؤثر فى شخصية الطفل . وعلى ضوء نتيجة هذا الاختبار بالإضافة إلى رأى المدرسة يوزع التلاميذ على مدارس المرحلة الوسطى بنوعيها .

أما الجزء الثانى من المرحلة الأولى فيشمل مرحلة التعليم المتوسط .

وهى تبدأ من سن الحادية عشرة وتنتهى فيما بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة . وتتكون الدراسة فيها من شعبتين :

١ — شعبة تضم تلاميذ لا يؤدون أى امتحان ، بل يسيرون فى الدراسة حتى نهاية سن الإلزام فيغادرونها .

٢ — شعبة تعد التلاميذ لامتحان عام .

وفيما يلى نتحدث عن النظام فى كل من الشعبتين سالفتى الذكر .

١ — مدارس وسطى بدون امتحان :

تعتبر هذه المرحلة مرحلة تكميلية للمرحلة السابقة يبقى فيها التلميذ حتى يبلغ السن النهائية للتعليم الإجبارى (١٤ سنة) . وغالبية الأطفال الذين يذهبون إلى هذا النوع من الدراسة ليست لديهم القدرة على مواصلة التعليم الثانوى بالمعنى المفهوم لنا ، وفقاً لنتيجة الاختبارات التى أجرتها عليهم المدرسة الابتدائية فى نهاية المرحلة مضافاً إليها رأى المدرسين فى التلاميذ . وللآباء حق الطعن فى قرارات المدرسة الابتدائية لدى وزارة التعليم وإن كان من النادر العدول عن رأى المدرسة.

وأغلب الأطفال الذين يلتحقون بهذه المدارس مآلهم إلى القيام بالأعمال والمهن البسيطة كالخدم وباعة الجرائد وسائقى العربات وسعاة البريد الخ ، حتى

ليحق لنا أن نعتبر هذه المدارس خاصة بإعداد العمال غير الفنيين .

والتعليم فيها بالمجان، والبرامج مجرد استكمال وتوسع لما سبق أن درس فى المرحلة الابتدائية مع إضافة بعض المواد الأخرى كالطبيعة ، على أن تدرس فى أسلوب عملى يعد التلميذ لكسب قوته عن طريق مهنة بسيطة لاتحتاج إلى مهارة أو قدرة خاصة . وبانتهاء هذه المرحلة لا يعقد أى امتحان ويكتفى بإعطاء التلميذ أو التلميذه شهادة تثبت حضوره المدة الدراسية السالفة . وليس لأى تلميذ فى هذه الشعبة حق الانتقال إلى الشعبة المقابلة التى سنتحدث عنها وإن كان من حقه التقدم من الخارج — إن أراد — للامتحان الذى يعقد لتلاميذ هذه الشعبة .

وبالرغم من أن نهاية المرحلة هى سن الرابعة عشرة فإنه يتاح لمن يريد فرصة البقاء سنة أخرى للاستزادة من المعلومات فى تلك المدارس .

٢ — مدارس وسطى تؤدى إلى امتحان عام :

يلتحق بهذه الشعبة من المرحلة الوسطى كل من أثبتت اختبارات المدرسة الابتدائية صلاحيته لهذا النوع من التعليم . ويضاف إلى برامج هذه المرحلة زيادة على ما كان يدرس بالمدارس الابتدائية ، الطبيعة ، والتاريخ الطبيعى ، والعلوم الرياضية ، ولغة أجنبية واحدة . وتتجه دراسة هذه المواد فى تلك الشعبة إلى الناحية النظرية بعكس ما يتبع فى الشعبة السابقة من اتجاه إلى الناحية العملية . ومدة الدراسة فى هذه المدارس أربع سنوات ينتهى منها الطالب فى سن الخامسة عشرة . ويتجلى الفرق بين هذه الشعبة وسابقتها فى أنها قائمة على نظام المصروفات وليست كمقابلتها قائمة على نظام المجانية .

ويقوم نظام دفع المصروفات فى بلاد الدانمرك فى هذه المرحلة والمرحلة التى تليها على ثلاثة مبادئ رئيسية .

أولها : أن من واجب الدولة أن تساهم بالقسط الأكبر فى نفقات التعليم .

والثانى : أن الفقراء جميعاً من حقهم أن يتعلموا مجاناً فى جميع مراحل التعليم بلا استثناء أيا كانت طبقتهم الاجتماعية طالما ثبتت صلاحيتهم له .

والثالث : أن الأغنياء ملزمون بدفع مصروفات تتفاوت من فرد إلى آخر حسب قدرتهم المالية وعدد أبنائهم .

والفقراء فى نظر الدولة هم أولئك الذين يقل دخلهم السنوى عما يعادل مائتى

جنيه . على أن ألا يفوتنا أن نشير إلى أن مصاريف هذه المدارس لا تتعدى جنيهاً واحداً فى الشهر وقد تنخفض إلى ما يقارب عشرين قرشاً .

ومن ذلك يتبين أن المصروفات المدرسية تكاد تكون معدومة . وفكرة المشرع فى تقريرها هى ألا تكون أجراً دراسياً ولكن رسوماً شكلية يستفاد منها فى تقديم وجبات خفيفة للتلاميذ ، فضلا عن أن الكتب توزع عليهم جميعاً بالمجان على أن ترد فى نهاية العام الدراسى كى تستخدم فى الأعوام التالية ، وذلك للتقليل بقدر الإمكان من نفقات التعليم التى تكاد الدولة تتكفل بها . ويتقدم التلميذ فى نهاية هذه المرحلة إلى امتحان تضعه وتشرف عليه السلطة المركزية . وعلى ضوء نتيجة هذا الامتحان يمكن أن يوزع التلاميذ على نوعين من التعليم الثانوى ، يؤهل أحدهما للتعليم الجامعى بينما يقف الآخر عند حد معين .

المرحلة الثانية

هى المرحلة النهائية للتعليم الثانوى على اعتبار المرحلة الوسطى بداية له . ويلحق بهذه المرحلة الناجحون فى نهاية المرحلة الوسطى ، غير أنهم يوزعون على نوعين من المدارس يدخلان فى نطاق المرحلة النهائية وهما :

١ — الجمنازيوم (Gymnasium) ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تنتهى بامتحان الشهادة النهائية للتعليم الثانوى ، وهى التى تؤهل الطالب للتعليم الجامعى .

٢ — الفصول العملية (Real - classe) وتضم الناجحين فى امتحان المرحلة الوسطى ممن ليس لديهم الاستعداد للتعليم الجامعى كما يتبين ذلك من نتيجة امتحان الشهادة الوسطى . ومدة الدراسة بها سنة واحدة .

١ — الجمنازيوم :

تنقسم الدراسة فيه إلى شعب ثلاث ، هى شعبة العلوم ، وشعبة اللغات الحديثة ، وشعبة الدراسات القديمة .

خطة الدراسة فى شعبة العلوم

المادة :	الفرقة الأولى	الثانية	الثالثة
الدين	١	١	١
اللغة القومية	٤	٤	٤

المادة :	الفرقة الأولى	الثانية	الثالثة
الرياضيات	٦	٦	٦
الطبيعة والكيمياء	٦	٦	٦
اللغة الفرنسية	٤	٤	٤
اللغة الإنجليزية أو الألمانية	٣	٣	—
تاريخ	٣	٣	٣
فنون	١	١	١
جغرافيا — علم الحياة — علم وظائف الأعضاء	٢	٢	٤
	٣٠	٣٠	٣٠

خطة الدراسة فى شعبة اللغات الحديثة

المادة :	الفرقة الأولى	الثانية	الثالثة
الدين	١	١	١
اللغة القومية	٤	٤	٤
اللغة الإنجليزية	٥	٥	٥
اللغة الألمانية	٣	٣	٣
اللغة الفرنسية	٤	٤	٤
اللغة اللاتينية	٤	٤	٤
الفنون	١	١	١
التاريخ	٤	٤	٤
الرياضة	٢	٢	—
الطبيعة والكيمياء	٢	—	—
الجغرافيا — علم الحياة — علم وظائف الأعضاء	—	٢	٤
	٣٠	٣٠	٣٠

خطة الدراسة فى شعبة الدراسات القديمة

المادة :	الفرقة الأولى	الثانية	الثالثة
الدين	١	١	١
اللغة القومية	٤	٤	٤

المادة :	الفرقة الأولى	الثانية	الثالثة
اللغة اليونانية	٦	٦	٦
اللغة اللاتينية	٥	٥	٦
اللغة الفرنسية	٤	٤	٤
اللغة الإنجليزية أو الألمانية	٣	٣	—
فنون	—	—	١
تاريخ	٣	٣	٤
الطبيعة والكيمياء	٢	—	—
الرياضة	٢	٢	—
الجغرافيا — علم الحياة — علم وظائف الأعضاء	—	٢	٤
	٣٠	٣٠	٣٠

ويتضح من دراسة هذه الخطط أن هناك خطوطاً رئيسية تشترك فيها الشعب الثلاثة ، وتشمل اللغة القومية والدين ومعرفة لغة أجنبية أو لغتين وبعض العلوم التى تهدف إلى الثقافة العامة كالجغرافيا والتاريخ وعلم وظائف الأعضاء إلخ . . .

أما الاختلاف فكائن فى مواد التخصص وعدد ساعات الدرس بالنسبة لتلك المواد ، ففى شعبة العلوم مثلا تنصب العناية على العلوم الرياضية والكيائية والطبيعية بالإضافة إلى العلوم المشتركة بين الشعب الثلاث ، أما فى شعبه اللغات الحديثة فتبرز اللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية ، يقابل هذا العناية باللغة اليونانية واللاتينية فى شعبة اللغات القديمة .

ويتضح كذلك من دراستنا للخطط السابقة أن هنالك مجالا للتوسع فى مادة التخصص حيث تدرس تلك المادة على سنوات ثلاث ، وليس الحال كما هو فى مصر حيث تخصص سنة واحده وهى المعروفة بالتوجيهية لمثل هذا الغرض .

وأحب أن أشير إلى أن الدولة ممثلة فى وزارة التعليم هى القائمة على أمر المرحلة النهائية من التعليم الثانوى من حيث الإنشاء والتنظيم والإشراف والتوجيه . فتلك الحرية التى تتمتع بها مجالس التعليم البلدية والمحلية فى المرحلة الابتدائية والوسطى لا وجود لها بالنسبة للمرحلة الأخيرة ، ومن هنا نعلم أن غالبية تلك المدارس النهائية تكاد تكون حكومية بحتة .

٢ — الفصول العملية :

مدة الدراسة فى تلك الفصول سنة واحدة ، ويلتحق بها الطلاب الناجحون فى امتحان المرحلة الوسطى والذين تنم نتيجتهم فى هذا الامتحان على أنه ليس لديهم الاستعداد الذى يؤهلهم لإتمام التعليم الثانوى والجامعى ومزاولة العلوم النظرية . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى أن أمثال هؤلاء لا تتوافر لديهم الرغبة فى إتمام التعليم بل هم أميل إلى اختصار الطريق والخلود إلى عمل يحقق رغبتهم ورغبة آبائهم الذين يودون لأبنائهم عملا ناجزاً ، فالحكومة إذ تنظم لهم هذه الدراسة ذات السنة الواحدة التى تهدف إلى التعليم العملى المهنى تراعى استعدادهم ، وتستجيب لرغبتهم ، وتفتح أمامهم أبواباً من الوظائف الإدارية والكتابية كالعمل فى المصارف والشركات والمصالح الحكومية إلخ . ولن ننسى مع هذا أن نشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لا يحرمون فى تلك السنة من دراسات ثقافية توسع مداركهم ، وتجعلهم مواطنين صالحين قادرين على خوض غمار الحياة والاستمتاع بها .

تعليق

يلفت نظرنا فيما مر من استعراضنا لنظام التعليم العام بالدانمركة أمور كثيرة تستوجب العناية والدرس ، لنضع أيدينا على محل الفائدة منها وسبل الانتفاع بها ، وما أحوجنا إلى ذلك ونحن نخوض غمار حياة علمية ناهضة ونبحث عن طرق جديدة سليمة .

وأهم ما تجب الإشارة إليه من تلك الأمور أمران :

أولا : أن الدولة وقفت من شعبها إزاء التعليم موقف الطبيب ، فهى لا تدع أبواب التعليم دون إشراف دقيق يدخلها من يشاء ويصدف عنها من يريد ، ولكنها وضعت من النظم والقوانين التعليمية ما يكفل لها أن تقيس كل فرد من أفراد الشعب وأن تقف على مبلغ استعداده ، وعلى ضوء تلك المعايير تستطيع أن تضع كل فرد فى المكان اللائق به . والذى يستطيع فيه أن يخدم أمته وأن يريح أهله وأن يحيا حياة سعيدة .

فالأطفال فى فجر حياتهم العلمية سواء فى التعليم تجمعهم المرحلة الابتدائية على مائدة علمية واحدة . فإذا آن لهم أن ينفضوا من حول تلك المائدة لم تدعهم

الدولة يخبطون فى حياتهم ، ولكنها تأخذ بأيديهم وتضعهم تحت الاختبار الذى يحكم على طائفة منهم بأن تكمل سنى التعليم الإجبارى بالطريقة المناسبة لاستعداداتهم على أن تفرغ بعده إلى عمل يكفل لها العيش ، ويحكم لطائفة أخرى بأن تلتحق بالمرحلة الوسطى ذات الامتحان لتبدأ صحيفة علمية جديدة تؤهلها إلى مرحلة أبعد منها فى سلم التعليم .

فإذا ما انتهى التلاميذ من المرحلة الوسطى أعادت الدولة فيهم نظرتها ، ووضعت عليهم منظارها ، فألفت بعضهم وقد وقف استعداده إلى هذا الحد أو مالت رغبة أهله إلى اختصار طريقه والوقوف بها عند هذه المرحلة . وهنا تمد الدولة يد المعونة إلى التلميذ وأهله وتستجيب لرغباتهم ، مع مراعاتها لاستعداد التلميذ وطاقته ، فتهىء له مرحلة أخرى لا تزيد على سنة واحدة يتأهل فيها لعمل أو كتابى إدارى يخدم به أمته ويجلب به قوته ويضمن لنفسه حياة سعيدة ، بينما تأخذ بأيدى إخوانه الآخرين الذين ثبت استعدادهم للمضى فى الطريق التعليمية حتى النهاية ، فتوقفهم على أبواب المرحلة النهائية وتدعهم يسيرون فى مناحى العلم ويضربون فى مسالكه وطرقاته التى تؤدى بهم إلى التعليم الجامعى .

فياحبذا لو روعى مثل ذلك فى مصر . فكان توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة متلائماً مع ميولهم واستعداداتهم حتى لا تضيع مجهوداتهم، سدى . وحتى لا تضيع كذلك أموال الدولة هباء . ومن أجل ذلك كان الأفضل أن تكون هنالك مرحلة تعليمية وسطى تكون بمثابة بوتقة اختبار قبل أن نلقى بالتلاميذ فى أحضان التعليم الثانوى النظرى بالمعنى الذى نفهمه ، لأن هذه المرحلة تحتاج إلى استعدادات خاصة لا توجد فى كل تلميذ .

ولست أرمى من هذا إلى حرمان عدد من أطفال الشعب من حقهم فى مواصلة التعليم بعد المرحلة الابتدائية ، وهم أولئك الذين تقف طاقتهم العقلية واستعداداتهم الخاصة عند حد معين ، وإنما الأجدر بهؤلاء أن يوجهوا توجيهاً من نوع معين يوفر عليهم المجهود الضائع ، وعلى الدولة الزمن والمال . واعتقد أن هذا هو السر فى تقسيم التلاميذ إلى شعبتين بعد نهاية المرحلة الابتدائية على حسب ما بينا فى نظام التعليم العام فى الدانمركة .

ثانياً : أن الدولة قد وقفت على فكرة سليمة أسلمتها إلى خطة قويمة فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية ، فقد لاحظت أن الغرض الأول فى بدء الحياة التعليمية

هو تعميم التعليم وتوسيع آفاقه ، وما دامت تلك المرحلة مشتركة بين جميع أطفال الشعب فلتتخذ السبل التى تكفل لهم أن يسيروا فى بداية حياتهم التعليمية وادعين مطمئنين إلى التعليم مقبلين عليه محبين له، وعلى هذا سارت الدولة فى الدانمركة ، فليست الدراسة الابتدائية فيها ثقلا فى عنقه ولا حملا على ظهره ولا قيداً فى قدميه ولكنها معلومات محببه إلى نفسه متصلة كل الاتصال بحياته وبيئته ، بسيطة غير معقدة ، واضحة غير غامضة . ثم هى دراسة طليقة لا يحد الامتحان حريتها ولا ينغص من لذتها ، وما الحاجة إلى الامتحان فى تلك السن المبكرة ومن اليسير على المدرسة أن تقف عن طريق مدرسيها على قوة كل طفل من أطفالها وأن تعرف بالضبط ميولهم واستعداداتهم .

هكذا فعلت الدانمركة فاتسع نطاق التعليم وانصرف إليه الأطفال بأذهانهم وقلوبهم ونظروا إليه نظرتهم إلى اللعبة المحبوبة لا إلى الشبح المخيف فاستفادوا منه ، وانتفعوا به . فأين مصر من تلك النظم الصالحة . . . ؟ ألسنا فى حاجة إلى أن نغير نظرة طفلنا إلى التعليم وأن ننتزع من ذهنه تلك الصورة البشعة التى تمثلت فيه عن المدرسة ؟

وماذا علينا لو بسطنا له المعلومات وقدمنا له وجبات خفيفة من الغذاء الثقافى لا تجهد جهازه العقلى وترهقه وهو فى دور التكوين والنمو ؟

وهل علينا من ضير إذا لاحظنا فيما نقدمه له من ثقافات أن يكون مرتبطاً بحياته متصلا ببيئته حتى يكون إليه أميل وعليه أحرص؟ . ثم الامتحان ، ذلك الشبح المخيف . . . ماذا يضطرنا إلى أن نخوف به أبناءنا وأن نبعث به فى نفوسهم روح الجبن العلمى بينما نحن أقدر ما نكون على الاستغناء عنه والاستعانة بغيره ؟ فمن الممكن مثلا أن نستغنى عن امتحان الشهادة الابتدائية باختبارات تكشف عن استعداد التلميذ ومدى انتفاعه بما سبق أن مر به من ثقافات ، يساعدنا فى هذا آراء مدرسيه فيه وحكمهم عليه ، وأن نتيح فى الوقت نفسه للمدرسة الثانوية أن تجرى اختبارات على كل من يريد اللحاق بها فإن اجتازها كان جديرا باللحاق مهما كان نظامه التعليمى قبل التوجه إليها ، ومن أخفق فليس له ذلك الحق .

أليس ذلك الرأى كفيلا بأن ينير مدخل الطريق العلمية ، وأن يحبب النشء فى سلوكها وأن يحقق للأمة ما تبغيه من هدى ورشاد ؟ .

نظامان فى تعليم الكبار :

الكليات الإقليمية أم المدارس الشعبية الراقية ؟

نشرنا فى عددى يوليو وأكتوبر سنة ١٩٥٠ من هذه الصحيفة مقالين للدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم وكيل معهد التربية للمعلمين عن تعليم الكبار، شرح فى المقال الأول منهما فكرة المدارس الشعبية الراقية بالدانمركة ، وفى الثانى فكرة الكليات الإقليمية بانكلترا .

وننشر فى هذا العدد موازنة بين النظامين عقدها الأستاذ فلتشر (Fletcher)، مدير معهد التربية بجامعة برستول، فى «صحيفة التربية» الإنكليزية . وهو يرى للنظام الدانمركى ميزات عدة يقترح الأخذ بها فى بلاده .

بعد إقامتى فترة من الزمن بإحدى المدارس الشعبية الراقية بالدانماركة منذ عهد قريب ، اقتنعت بأنه يجب — قبل أن نقوم بتعميم نظام الكليات الإقليمية على نطاق واسع — أن نفكر جدياً فيما إذا كان نظام المدارس الشعبية الراقية الدنماركية، مع إدخال بعض التعديل عليه، أكثر ملاءمة لحاجاتنا . وبذلك نجنب أنفسنا كل الصعوبات العملية الكبيرة التى لا بد أن نواجهها لو سرنا على خطتنا الحالية .

وقد وجدت أنه من الأفضل أن أوازن، على ضوء تجربة الدنماركة ، بين حسنات ومساوئ هذين النظامين لتعليم الكبار . أى نظام الكليات الأقليمية بانجلترا ونظام المدارس الشعبية الراقية بالدنماركة .

وهناك خمس مسائل يجب أن نبحثها فى هذا الصدد ، وهى :

أولا — هل يحسن أن نبدأ تعليم الكبار بعد فترة يقضيها الطالب فى الخبرة العملية ، أم نجعله امتداداً مباشراً للتعليم المدرسى العادى ؟

ثانياً — هل من الأفضل أن تكون الدراسة مركزة فى فترة قصيرة يعيش الطلاب فيها معاً على النظام الداخلى، أم تكون دراسة لمدة أطول، تقتصر على جزء من الوقت ، لطلاب يعيشون فى بيوتهم ويتابعون عملهم اليومى العادى ؟

ثالثاً — هل تقتصر الدراسة فى كل كلية من هذه الكليات الإقليمية على عدد محدود من الطلاب يمكن أن تنشأ بينهم حياة جماعية قوية ، أم تتسع الكلية

لكل الطلاب الذين تنطبق عليهم شروط الدراسة بالإقليم التى هى فيه ؟

رابعاً — هل نهتم فى المنهاج الدراسى بالمعرفة ، أم بنوع معين من التربية هو فى أساسه اجتماعى وروحى ؟

والمسألة الأخيرة — ولعلها أكثر هذه المسائل خطورة — هى : هل يجب أن تكون هذه التربية اختيارية أم إجبارية ؟

ومما يجدر ذكره أن كل هذه المشاكل ، عدا الأخيرة ، قد عولجت أثناء تطور المدارس الشعبية الراقية فى بلاد الإسكندناوة بطريقة عملية . فلم يعتمد فى حلها على البحث النظرى وحده ، بل توصلوا فيها إلى حلول عملية هدت إليها التجارب التى أجريت فى الميدان . وقبل أن نتدبر أمر هذه المشاكل بالنسبة لانجلترا ، يجدر بنا أن نلقى نظرة على تلك التجربة الإسكندناوية .

فقد توصلوا فى الدانماركة إلى حل المشكلة الأولى فى مرحلة مبكرة من تاريخ المدارس الشعبية الراقية . إذ أن نيقولا جرندفج (Nicolais Grundtwig) وكرستن كولد (Kristen Kold) ، مؤسسى هذه المدارس ، اختلفا على سن البدء فى الدراسة . أما جرندفج فلم يقبل التلاميذ فى مدرسته فى رودنج (Rodding) إلا بعد سن الثامنة عشرة ، بينما قبل كولد التلاميذ فى مدرسة رزلنجه (Ryslinge) بعد نهاية المرحلة المدرسية الأولى مباشرة ، أى فى سن الرابعة أو الخامسة عشرة . وقد كانت نتيجة التجربة حاسمة ، إذ رجع كولد إلى رأى جرندفج ، وكتب يقول : « قد قبلنا طلاباً فوق سن الثامنة عشرة وتحت ذلك السن . وسرعان ما وجدنا أنه يمكن أن نسير بنجاح مع أولئك الذين تزيد سنهم على الثامنة عشرة ، بينما لا نستطيع أن نفعل شيئاً مع من هم أقل من ذلك سناً » . وهكذا غير كولد سياسته فوراً ، وتبعه فى ذلك رئيس كل مدرسة شعبية راقية فى الدنماركة منذ ذلك الحين .

أما تطبيق مبدأ الإقامة بالمدرسة فى المدارس الشعبية الراقية الأولى فى الدانمرك فقد كان من الأمور البديهية . إذ كان القائمون على أمر تلك المدارس يجتذبون على وجه الخصوص أبناء الفلاحين الذين كانوا يستطيعون ترك مزارعهم فى شهور الشتاء ، ولما كانت المزارع الدانماركية مبعثرة هنا وهناك ، لم يكن هناك بد من جعل الدراسة داخلية . وقد حاول جوهان بوراب (Johan Borup) ، بعد مضى فترة طويلة على استقرار نظام المدارس الشعبية الراقية الريفية ، أن ينشىء مدرسة للعمال بالعاصمة على غرار تلك المدارس الريفية كى يجتذب إليها عمال المصانع ، وكان الطلاب

يؤمون هذه المدرسة فى جميع أوقات النهار ، ولو أن الغالبية كانت تحضر فى المساء . وقد نجح مشروعه بادىء الأمر ، ولكن أتى على مدرسته فترة من الزمن كان المعتقد فيها أنها سائرة إلى فشل محقق . ولم تكتب لتلك المدرسة حياة ثانية إلا بعد أن عاون اتحاد العمال مؤسسها مالياً ، فاستطاع شراء منزل كبير جميل بكوبنهاجن ليجعله مقراً للدراسة الداخلية .

ولعل أهم ما يسترعى النظر فى المدرسة الشعبية الراقية بالدنماركة هو جوها العائلى ، إذ يبدو ناظرها وزوجته كما لو كانا والدى أسرة كبيرة . وقد حال الفقر والعجز المالى دون إنشاء أقسام داخلية كبيرة ، فظل حجم المدرسة صغيراً . ورغم أن بعض المدارس المشهورة كانت تحاول فى وقت من الأوقات زيادة عدد طلابها عن مائتى تلميذ ، فقد حال دون ذلك عاملان . إذ لوحظ أنه كلما زاد عدد التلاميذ كثيراً عن مائتين ضعفت الحياة الاجتماعية بالمدرسة ، كما أنه إذا زاد العدد فى إحدى المدارس الكبيرة نقص فى المدارس الصغيرة الحديثة رغم كفايتها . وهكذا قر الرأى فى النهاية على أن يكون عدد طلاب المدرسة الشعبية الراقية ما بين المائة والمائتين.

وعند ما أفاد أبناء الفلاحين من دراسة التاريخ والفلسفة والدين ، وعادوا لحقولهم بعقول متفتحة للآراء الجديدة ، مما مكنهم من تعلم فنون الفلاحة الحديثة بسهولة ، وأعدهم للتقدم الزراعى ، زاد الضغط على المدارس الشعبية الراقية كى تشتمل برامجها على دراسة فنون الزراعة . ولكن زعماء الحركة قاوموا ذلك الاتجاه بشدة ، فقد كانوا يؤمنون بأن مهمتهم تنحصر فى إثارة الرغبة فى المعرفة ، وبث الميول التى تمد الطلاب فيما بعد بالطاقة التى تمكنهم من البحث عن المعرفة وتحصيلها. وقد تحول عدد قليل من المدارس الشعبية الراقية إلى مدارس تدرس فنون الزراعة العملية للرجال كغرض أساسى ، وتدرب النساء على التدبير المنزلى ، على أن هذه المدارس فقدت مميزاتها كمدارس شعبية راقية ، وأصبحت مدارس فنية .

وهكذا يتبين لنا من التجربة الاسكندناوية أنه يجب ألا نخلط بين هذين النوعين من التعليم الراقى ، وأن المدرسة الشعبية الراقية يجب أن يكون غرضها إعطاء دراسة عامة بحتة ، وألاتكون هذه الدراسة فنية ، ولو جزئياً . ومما يسترعى الانتباه بهذا الصدد أن المؤتمر السنوى لجمعية العمال التعليمية (Workers' Educational Association) المنعقد فى سنة ١٩٤٧ لدراسة مشاكل تربية الكبار قد أتخذ القرار التالى : « يرى هذا المؤتمر أن التعليم الذى يعطى للشبان فى الأعمار ما بين

السادسة عشرة والثامنة عشرة من العمر فى الكليات الشعبية يجب أن يكون عاماً . دون أن تكون له صفة مهنية » .

أما المشكلة الأخيرة، وهى الخاصة بجعل الدراسة اختيارية أو إجبارية . فلم تثر أى خلاف فى تلك البلاد . إذ أن الدنماركى يعلم أن القوة التى جعلت بلاده الفقيرة أكثر البلاد الزراعية نجاحاً فى أوربا كان مصدرها المدارس الشعبية الراقية بصفتها حركة اختيارية فى أساسها . وقد لاحظت فى كل مدرسة زرتها من تلك المدارس حماسة تدل على أن كل طالب قد جاء إلى المدرسة باختياره، وأن الطلاب فى غالب الأحيان يضحون تضحيات مالية فى سبيل ذلك . وهذه أيضاً هى الروح التى تسود أساتذة تلك المدارس . فكثير من أقدر خريجى الجامعات فى الدنماركة يختارون التدريس فى المدارس الشعبية الراقية ، التى لا تمنح العاملين فيها غير أجر زهيد. وما ذلك إلا لأنهم يؤمنون برسالة تلك المدارس وأغراضها . وقد صرح لى كل من حادثته فى هذا الموضوع بأنه يعتقد أن إدخال عنصر الإلزام فى هذا النوع من المدارس لا يلبث أن يقضى على الحيوية التى هى طابع المدارس الشعبية الراقية . وقد نجح النظام الاختيارى فى جذب ثلث الذين يمكن أن يلتحقوا بذلك النوع من التعليم إلى تلك المدارس فعلا، ولنا أن نتساءل أمن الأفضل أن نقوم بتعليم ثلاثين فى ذلك السن طوعاً أم نقوم بتعليم مائة إلزاماً ؟ إن الشعب الإسكندناوى يعتقد اعتقاداً راسخاً بأن الفائدة التى يجنيها الفرد والجماعة معاً من تعليم أقلية تقبل على التعليم مختارة أعظم بكثير من تلك التى تنجم عن تعليم أغلبية مكرهة .

والآن لو تدبرنا هذه المشكلات الخمس بالنسبة للنظام التعليمى فى انجلترا . لوجدنا حلولا واضحة حاسمة . وقد قام معهد التربية بجامعة برستول بدراسة واسعة لآراء المراهقين أثناء سنتهم الدراسية الأخيرة بالمدارس ، وفى السنة الأولى من ممارستهم العمل فى ميدان الحياة ، فاتضح بما لا يدع مجالا للشك أن الغالبية العظمى من البنين والبنات . حتى فى سن الخامسة عشرة ، يتطلعون فى شغف إلى مغادرة المدرسة . وهذه الرغبة أمر لا غبار عليه ، فهى صادرة عن التطلع إلى الرجولة ، والاعتماد على النفس ، والاستقلال عن الوالدين ، والاستغناء عن مساعدتهما وإشرافهما . إلا أنه بعد سنة من العمل تفضل الغالبية العودة إلى المدرسة . إذ يشعرون أنهم كانوا مخدوعين ، ويحسون بالحاجة إلى الاستزادة من التعلم ، ويدركون قيمة ذلك بعد أن خبروا الحياة نوعاً ووقفوا على مشاكلها . ومن جهة أخرى قد بين

السير رتشرد لفنجستون (Sir Richard Livingstone) فى كتاب « التربية والمستقبل »[١] أن هناك علوماً كثيرة يحتاج فهمها إلى شىء من الخبرة بالحياة. وعلى ذلك نجد أن الاعتبارات النفسية والاعتبارات التعليمية معاً تقضى بالفصل بين الدراسة الكاملة بالمدارس النظامية والدراسة التكميلية فى جزء من الوقت بفترة يلتحق فيها الطالب بعمل، ويخبز فيها الحياة.

إن ستة وثمانين فى المائة من البالغين فى انجلترا يتركون المدرسة فى سن الخامسة عشرة، ثم ينغمسون فى بيئة معقدة، مليئة بما يثير الاهتمام، ولكنها كذلك مليئة بمسئوليات مختلفة تتنازع المراهق — مسئوليات تنشأ من ارتباط الفرد بأسرته، وولائه لزملائه فى العمل، وولائه لأبناء طائفته، وولائه لقوانين خلقية مختلفة، وولائه لشخصيته التى بدأت تنمو وتظهر. وتتأثر عقلية الشخص البالغ كذلك بكثير من العوامل. فهو يتأثر بالسينما، وبالصحف، والراديو، والدعاية السياسية، وكثير غير ذلك. وفى وسط هذا الخضم المضطرب لا يحتاج الفرد البالغ إلى الإكثار من المعرفة قدر حاجته إلى خبرة أعظم بحياة الجماعة. ومما لا شك فيه أن تلك الخبرة وحدها هى التى تهيء له مركزاً أميناً هادئاً فى حياته، وهى حياة غنية بالتجارب وإن تكن فى الوقت نفسه كثيرة الاضطراب. وذلك هو ما توفره للطالب الحياة العائلية البسيطة فى المدرسة الشعبية الراقية فى الدانمركة. وهى، بالإضافة لذلك، تزوده بمثل تبقى معه طيلة حياته. لذلك يعود تلاميذ المدارس القدامى إليها فى مناسبات أعيادها عاماً بعد عام، إذ أن المدرسة تحتفظ بولائهم. وهكذا تنجح المدرسة الشعبية الراقية، بفضل جوها الهادىء، فى جعل تلاميذها يحسون بقيم الحياة، حتى أنهم فى مستقبل حياتهم تكون لديهم على الدوام مقاييس يستطيعون بها الحكم على كثير من أنواع الحياة الاجتماعية وجدواها الحقيقية.

وقد أطال الناس التفكير فيما يجب أن يكون عليه منهاج الدراسة بالكلية الإقليمية، ولكنى لم أجد إلا فى كتابات السير رتشرد لفنجستون إدراكاً صحيحاً للحقيقة الأساسية الآتية، وهى أن الهدف الأساسى للكليات الإقليمية ليس تزويد الطلاب بالمعرفة، بل إثارة رغبتهم فى طلب المعرفة. فبغير هذا لا يستطيع فتياننا وفتياتنا هضم المعلومات التى يستمدونها من الحياة الحديثة، ولا الحصول على

(١) ترجمته وزارة المعارف إلى العربية وقامت بنشره مكتبة النهضة المصرية.

المعلومات التى يحتاجون إليها لتحقيق أغراضهم ، وقد قال بجترب (Begtrup) فى كتابه عن المدارس الشعبية الراقية الدانمركية : « ليس المهم كمية المعلومات التى يحصل عليها الطلاب ، بل استثارة ميولهم وتنشيط عقولهم ، فقد ينسون كثيراً مما تعلموه ، ولكنهم يتركون المدرسة أناساً آخرين بعد أن تعلموا أن يسمعوا وأن يروا وأن يفكروا وأن يستخدموا كل قواهم » .

ونعرض فى ختام هذا المقال لمسألة الإلزام أو الاختيار فيما يتعلق بالدراسة بالكليات الإقليمية . والصعوبة فيما يتعلق بالإلزام هى أنه يقتضى أن تهيأ جميع الكليات الإقليمية اللازمة للعمل فى وقت واحد . ومعنى هذا ضرورة إنشاء أكثر من مائة كلية معاً قبل أن تبدأ العمل فى هذا النوع من التعليم ، وتزويدها بالمعدات اللازمة ، وتهيئة جيش من المعلمين لها لا يقل عدده عن ٢٥٠٠٠ ممن تلقوا الإعداد اللازم واستعدوا للعمل قبل يوم افتتاح الدراسة . وهذه صورة لا أعتقد أن عقل الانجليزى العملى يأخذها مأخذ الجد . ولكننا ، لحسن الحظ ، لسنا فى حاجة لأن نبدأ بهذه الطريقة الخطرة غير العملية ، بل نستطيع أن نسير بطريقة أبطأ ولكنها أسلم وأبقى أثراً ، وذلك بأن نعدل عن فكرة الإلزام ، وننشر روح التطوع فى كل ناحية من نواحى مشروع الكليات الإقليمية . وإذا ساهمت الحكومة بأن تقدم إلى الهيئات المتطوعة هبات مالية لمواجهة نفقات الإنشاء والنفقات المتكررة ، كما يحدث فى الدنماركة ، فلن تتخلف اتحادات العمال والجمعيات التعاونية والهيئات الدينية والجامعات عن أن تتقدم للقيام بإنشاء الكليات الإقليمية وإدارتها . وبمثل هذه القوة الدافعة التى تتولد من المجهودات الاختيارية قد تصير الكليات الإقليمية قوة روحية فى الحياة القومية ، توقظ الشباب وتوحى إليه أن يقوم بأعباء الحياة فى هذا العصر .

لقد كانت الدنماركة فى القرن التاسع عشر فى موقف مماثل لموقفنا الحالى . وكان قادتها يتساءلون كيف يمدون عمال بلادهم بروح معنوية قوية تنهض بهم . والذى مكن المدرسة الشعبية الراقية من أن توفر لهم ذلك فى النهاية أنها كانت حركة اختيارية ، وأنها قامت بتعليم البالغين بعد فترة من الخبرة العملية عقب مغادرتهم مدارسهم الأولى ، وأنها كانت توفر لطلابها تربية إجتماعية صحيحة بإقامة حياة إجتماعة داخلية قوية . وما لم نتجه بكلياتنا الإقليمية هذا الاتجاه ، فنجعل التعليم فيها مقصورا على البالغين ، ونقيمها على أساس النظام الداخلى لعدد محدود ، كى تصبح

بمثابة أسرة كبيرة ، ونهج بالدراسة فيها نهجاً يثير ذكاء الطلاب ويدفعهم إلى المثل العليا ، فلن تعطينا هذه الكليات كامل العون الذى نحن فى أقصى الحاجة إليه فى كفاحنا القومى لكى نصبح شعباً قد حاز الكفاية الاقتصادية مع الاحتفاظ فى الوقت نفسه بحريتنا .

السينما تتحدى جهود المربين

للدكتور محمود عثمان طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

إقبال الناس على السينما فى مصر ظاهر للجميع ، وهو ينمو على مر الأيام ، فيزداد انتشاراً فى المدن ، ويمتد إلى القرى ، ولا يعطله صيف أو شتاء . ويكاد التردد على دور السينما يصبح ضرورة يخصص لها الصغار والكبار قسطاً ثابتاً من أوقاتهم ، وجانباً من ميزانياتهم فى كل شهر أو فى كل أسبوع .

وتدل الإحصاءات الأخيرة فى كل من أمريكا وانجلترا على أن الإقبال على دور السينما يكاد يفوق الإقبال على أى نوع من أنواع التسلية الشعبية . فجمهور المتفرجين على السينما فى الولايات المتحدة الأمريكية يزيد على ٨٠ مليوناً كل أسبوع ، ويقرب من ٢٥ مليوناً فى انجلترا . فإذا راعينا أن صغار الأطفال وكبار العجائز لا يدخلون السينما ، وأن من بين المتفرجين من يتردد عليها أكثر من مرة واحدة فى الأسبوع ، وجدنا أن ما يقرب من نصف السكان فى البلدين يواظبون على مشاهدة السينما بانتظام .

ومن البيانات الإحصائية أيضاً نستدل على أن إقبال الأحداث على السينما عظيم : قدر حديثاً بنحو ١١ مليوناً فى الأسبوع بأمريكا ، وأربعة ملايين ونصف فى الأسبوع بإنجلترا . كما أن عدداً كبيراً من الصغار يدخلون السينما مرتين أو ثلاث مرات فى كل أسبوع . وقل أن تجد طفلا لا يشاهد السينما مرة فى الشهر أو لا يشاهدها على الإطلاق .

ولقد أجريت أبحاث عدة بمعرفة صناعة السينما ورجال الخدمة الاجتماعية

وعلماء النفس بأمريكا فاتفقت النتائج على أن للأشرطة المرعبة آثاراً سيئة للغاية على الأطفال ، ويكفى أن تتاح للإنسان فرصة التفرغ لملاحظة أولئك الصغار أثناء وقوعهم تحت تأثير المشاهد السينمائية المفزعة ، ليحكم بنفسه ، فيراهم يهمسون بعصبية ، ويحبسون أنفاسهم ، وقد تفلت منهم صرخات مكتومة تصطحب عادة بزيادة الضغط بأيديهم الصغيرة على ما فى متناولها من أجسام بشرية أو أشياء . وتضاف إلى هذه الأعراض كثرة اضطراب الأطفال وقلقهم وتململهم فى الفراش عقب عودتهم من مشاهدة العرض السينمائى المخيف . وتؤيد هذه الأبحاث بوجه عام ما هو منتظر من أن السينما تثير الأطفال والمراهقين أكثر مما تثير الكبار .

وهناك ناحية أخرى من نواحى مشكلة السينما للأحداث ، وهى الناحية الجنسية التى تتصدر الموضوع فى غالبية الأشرطة ، وتظهر بدرجات متفاوتة فى كافتها . ومما لا شك فيه أن المراهقين هم فى مقدمة من يسعى ويستجيب إلى المشاهد الغرامية. ولقد وجهت أسئلة إلى مجموعة كبيرة من تلاميذ المدارس الثانوية الأمريكية ، فأجاب نحو ٥٠٪ منهم بأن لهم غراميات ، وأن غرامياتهم قد جاءت عن طريق توجيه السينما .

وربما أمكن إيضاح فعل السينما فى المتفرجين على ضوء ما نعرفه عن الإعلانات التجارية : إذ أن تكرار التعرض لإعلان معين يولد فى الناس قبولا للفكرة التى يدعو إليها ذلك الإعلان . وعلى أساس هذه القاعدة النفسية البسيطة نستطيع أن نقدر ما تفعله صناعة السينما التى تخرج لنا إنتاجاً تتوافر فى أكثريته عناصر هامة ، من اتجاهات خلقية ونفسية وآراء وأنواع للسلوك وصفات وأوضاع من كل نوع . والغالب أن تعرضنا لهذه العناصر فى مشهد سينمائى واحد لا يقنعنا بها ، ولا ينسينا أنها إنما كانت مجرد جزء من قصة « خيالية » منقطعة الصلة بالواقع والحياة . ولكن تواتر تلك العناصر فى عدد كبير من البرامج السينمائية التى نتردد لمشاهدتها يقلل من مقاومتنا ، ويجعلنا نمتص منها شيئاً فشيئاً ، حتى تستقر فى نفوسنا فى النهاية ، فنسير على هديها فى تصرفاتنا وحياتنا العملية كل يوم .

وليس لهذا النوع من التأثير السينمائى حدود بالنسبة إلى طوائف المتفرجين ، أى أنه أثر عام يجوز فى الكبار البالغين من الرجال والنساء ، كما يجوز فى المراهقين وفى الأطفال .

فالشابة التى تشاهد أشرطة كثيرة يقوم بدور البطولة فيها رجل معين — مثل

سپنسر تراسى — يتلون مزاجها وتفكيرها فى موضوع الرجل والمرأة بحيث تصير بعد فترة زمنية مناسبة غير مستعدة لقبول زوج من طراز مخالف لطراز ذلك الممثل. وطبيعى أنها بذلك تشقى ، وتتعرض للخيبة التى يجلبها ابتعادها عن واقعية الحياة ، التى لا يكاد يتشابه فيها رجلان.

وللسينما كذلك أثر فعال فى الرجال : فالفتى بطبيعته يشعر بحاجته إلى الفتاة ، وهو ينقب حوله عن كافة أنواع السلوك التى تمكنه من التقرب إليها واجتذابها إليه. ولا شك أن السينما تكفى الشباب عناء هذا البحث ، إذ تقدم لهم أيسر وأغزر ينبوع ، وكثيراً ما تمدهم بأسلحة فعالة عمياء ، تفسد عليهم حياتهم ، وتمكنهم من التغرير بعدد غير قليل من الضحايا.

ومثل هذا الذى قلناه عن « امتصاص » الشباب والشابات لصور السلوك الرخيص الذى تعرضه السينما يظهر أيضاً فى كثير من جرائم الأحداث والمراهقين ، كتكوين العصابات والقيام بأعمال السطو والتشرد.

ومن الأخطار البالغة الأخرى التى لا يجوز أن نغفلها للسينما أنها كثيراً ما توجهنا — بطرق فعالة غير مباشرة — توجيهاً اجتماعياً غير مرغوب فيه. خذ مثلا مواقف التنافس الغرامى التقليدى فى الإنتاج السينمائى بوجه عام ، إنها تعرض علينا لوناً من ألوان الأنانية الصارخة ، فى الوقت الذى يشرف فيه عالمنا على الهلاك بفعل الثورات والحروب ، التى لا سبيل إلى تفاديها بغير الإيثار ، والتضامن الاجتماعى ، ونشر روح تعاونية إنشائية بين الأفراد والشعوب.

ولما كانت السينما بطبيعتها قادرة على الوصول إلى المتعلمين وغير المتعلمين ، ولا تقف فى سبيلها عقبات اللغة أو المسافات ، وتمتاز حتى الآن بصفات تخلو منها الأذاعة والصحافة وغيرهما من « وسائل النشر للملايين » ، فلهذا كان من الممكن أن تستغل السينما فى أغراض الدعاية السياسية والاقتصادية والدينية ، وأن تقدم عن طريقها مختلف الأكاذيب. والحقائق الناقصة ، أو المشوهة تشويهاً يكفى لتضليل العقول. وطبيعى أن يؤدى هذا الضرب من الدعاية إلى زيادة اتساع الشقة بين الأمم فى فهم العالم ومشاكله. مما يؤدى حتما إلى سوء التفاهم لا إلى التفاهم المشترك المستنير الذى يمهد للسلام وللعالم الواحد المنشود.

والسينما — كأى أداة أخرى فى يد الإنسان — تصلح للهدم كما تصلح للبناء ، وقد ثبت لنا حتى اليوم أنها قد أفادتنا وضرتنا فعلا. أما فوائدها فلا شك أنها

عظيمة وجديرة ببحث خاص بها ، وليس عدم ذكرها فى هذا المقال راجعاً إلى نسيانها أو الرغبة فى الإقلال من شأنها ، وإنما المقصود أن نركز فى هذه المرة على جانب واحد من جوانب الموضوع ، لننبه إليه الأذهان ، ونطرح أمام الآباء والمعلمين نماذج — على سبيل المثال لا على سبيل الحصر — من المشاكل والصعوبات التى تخلقها السينما فى سبيل قيامهم بواجبهم التربوى نحو أبنائهم . أما وسائل العلاج فإنها ، مع الأسف الشديد ، ليست سهلة كما قد يظن البعض . قد نتفق على ضرورة الالتجاء إلى بعض التشريعات الواقية ، وإلى مطالبة الهيئات الحاكمة باستعمال ما لديها من سلطات لمراقبة الميدان السينمائى والتدخل بحكمة عند اللزوم . ولكن القمع الحكومى وحده — مهما بلغ من قوة ودقة — لا يحل المشكلة حلا يرضى عنه المربون فى أى مجتمع ديمقراطى صحيح . وقد تذهب زيادة الضغط الحكومى على السينما بالكثير من مزاياها الثمينة ، وقد يسير التقدير الحكومى ذاته فى طريق خاطىء ويتحمل الشعب النتائج ، فيخسر أكثر مما يكسب .

أما الحل السليم المضمون فإنه اليوم فى يد المعلمين . إنهم وحدهم الذين يستطيعون تنشئة الأجيال القادمة بكيفية تجعلهم قادرين على نقد البرامج السينمائية والتنبه إلى أخطارها . ومتى اعتاد الشعب أن يفكر ويقوى فيه الوعى لحسنات السينما وسيئاتها ، اكتسب مناعة تضمن له السلامة من كل سوء ، وأعرض عن البرامج المعيبة حتى تبور وينقطع إنتاجها ، وشارك حكومته بذكاء ، ووجهها بإرادته توجيهاً قائماً على التفكير المستنير .

وهكذا نرى أن مشكلة السينما تتحدى جهود المربين .

العلوم العامة فى المدرسة الثانوية

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
المدرس بمعهد التربية للمعلمات بالزمالك

تتأثر أهداف تدريس المواد العلمية ومناهجها وطرقها فى المدرسة الثانوية بعاملين أساسيين ، أولهما وظيفة العلوم فى الحياة ، وثانيهما الغايات العامة التى ترسم سياسة المدرسة الثانوية وتحدد رسالتها .

لقد تقدمت الأبحاث العلمية فى زمننا هذا تقدماً لا يجارى ، وتدخلت فى شتى مرافق حياتنا. ويكفى أن نلقى نظرة سريعة على سائر أمور الحياة، من صحة وزراعة وصناعة ومواصلات وإنتاج ، لكى ندرك أننا أصبحنا نعيش فى ظلال مدنية نسجتها وتعهدتها يد العلم .

ولا تقتصر علاقة العلوم بنا على هذا الجانب البراق من آثارها ، فهى تسخر لنا قوى الطبيعة ، وتكشف لنا عن أسرار الوجود ، وتزيد من سيطرتنا على بيئاتنا وقدرتنا على التحكم فيها . ولكن قد يساء استعمال الإنتاج العلمى فيصبح خطراً جارفاً وشراً مستطيراً . وما أهوال الأسلحة الفتاكة وويلات القنابل الذرية عن أذهاننا ببعيدة. وليس العلم خيراً أو شراً فى ذاته . ولكنه سلاح فى يد الإنسان . تحدد طريقة استعماله ما يترتب عليه من نفع أو ضر . ولذلك وجب ألا تكون دراسة العلوم مقصورة على مجرد الإلمام بحقائقها أو الأخذ بأسلوبها ، على ما لهذين من أهمية ، بل يجب أن تقترن الدراسة بما ينمى العواطف الإنسانية ، ويضمن توجيه استعمال العلوم لصيانة الحياة ورقى المجتمع والإبقاء على المدنية التى وصلنا إليها .

وقد كانت وظيفة المدرسة الثانوية فيما قبل مقصورة على إعداد طبقة خاصة من التلاميذ ، من أبناء الموسرين ، لمتابعة الدراسة العالية. وتوصف هذه الوظيفة بأنها إعدادية أو تخصصية ، وفيها تنصب الدراسة على المسائل المرتبة ترتيباً منطقياً ، مثل القوانين والنظريات العلمية فى العلوم . ولما فتحت المدارس

الثانوية أبوابها للجميع ، انخفضت نسبة الذين يتابعون الدراسات العالية من بين أولئك الذين يتخرجون من المدارس الثانوية ، وأصبح من غير المقبول أن تكرس الجهود والأموال الطائلة التى تنفق على المدارس الثانوية فى سبيل إعداد فئة قليلة ممن سيتابعون دراستهم العالية . ولقد ترتب على ذلك تطور كبير فى النظرة إلى وظيفة المدرسة الثانوية ، فأصبحت جزءاً من مرحلة التعليم العام . الذى يقصد به الإعداد للحياة : حاضرها ومستقبلها ، أكثر من الإعداد لمرحلة تعليمية تالية .

ولقد أدرك المهتمون بتدريس العلوم فى المدرسة الثانوية أن تدريسها فى صورة مواد منفصلة لم يعد يحقق الوظيفة الجديدة للمدرسة الثانوية ، ولا يتفق مع الإنتاج العلمى المتضخم : بأفرعه المتعددة وتداخله الشديد فى حياتنا . وذلك لأن هذه الفروع تهتم بقوانين العلوم ومنطقها وأساليب المهارة فيها كالوزن والقياس والتحليل ، أكثر مما تهتم بحاجات الدارسين وميولهم ومشكلات حياتهم ، ولأن ما يصادفه الفرد فى حياته العادية من مشكلات قل أن يحل بمادة واحدة من مواد التخصص ، وإنما يحتاج فى حله إلى تعاون واشتراك مجموعة من المواد . وكثيراً ما يؤدى الاهتمام بالحقائق العلمية وحدها إلى نوع من اللفظية الجوفاء ، وإلى إهمال الأسلوب الذى وصلت به العلوم إلى ما وصلت إليه من تقدم ، ألا وهو الأسلوب العلمى .

ولذلك اتجه تفكير المربين إلى احلال العلوم العامة مكان دراسة الفروع مستقلة . ولكن فكرة العلوم العامة واجهتنا بمشكلات جديدة ، تتعلق بتحديد المنهاج الجديد وبطريقة تدريسه ، وسنتناول كلا من هاتين المشكلتين فيما يلى .

تحديد منهاج العلوم العامة وتنظيمه :

يواجه واضع منهاج العلوم العامة مشكلات من نوع جديد غير تلك التى يواجهها من يحاول وضع منهاج فى مادة علمية خاصة مثل الطبيعة أو الكيمياء . فبينما يتقيد واضع المنهاج المتخصص بمنطق المادة وتسلسل القوانين العلمية وارتباطها والطريقة التى يؤدى بها كل منها للآخر ، فإن منهاج العلوم العامة يقوم على أساس توفير الحد الأدنى من المعلومات الأساسية من مادة العلوم ، بحيث تضىء للدارسين السبل فى حياة تقوم العلوم منها بمنزلة القلب النابض أو العصب الحساس.

ولقد بدأت المحاولات الأولى فى وضع مثل هذا المنهاج ساذجة أولية ، لا تفى

بفلسفة العلوم العامة ولا تحقق أهداف تدريسها . فقد أخذت أجزاء متفرقة من المواد العلمية وضمت أشتاتها ، فتألف منها فى النهاية خليط من موضوعات متفرقة لا تآلف بينها ولا انسجام، فيه معايب المنهاج التخصصى وليس فيه مميزاته، من تعمق فى دراسة الموضوعات أو كسب للمهارات. فهو أشتات من الطبيعة والكيمياء والفلك والأحياء وغيرها ، قدسلخت عن أصولها سلخاً : وحشرت فى صعيد واحد لا يؤلف بينها هدف موحد أو تفكير بين .

ثم ظهرت فى الأفق مناهج تتألف من موضوعات عامة . مثل دراسة الماء والهواء والوقود ، وأصبح كل منها يدرس من وجهة التخصص . فيدرس الماء مثلا من حيث تركيبه الكيميائى ، ثم من حيث الأحياء التى تعيش فيه . ثم من وجهة نظر الطبيعة — بطريقة لا تحقق أهداف تدريس العلوم العامة من حيث إبراز فضل العلوم على حياة الإنسان ، أو تظهر ما بين العلوم من تعاون فى حل مشكلات الحياة اليومية . ولقد ساعد على حدوث ذلك تخصص المدرسين أنفسهم، وتخصص المراجع التى يرجعون إليها عند تدريس هذه الموضوعات .

ومناهج العلوم العامة فى مصر لا تزال فى هذه المرحلة ، ويكفى أن نلقى نظرة على منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوى فى آخر صوره المعدلة لكى نقتنع بصحة الرأى الذى أوضحته . ولنأخذ مثلا موضوع الهواء ، الذى يسير فيه المنهاج على النحو التالى :

١ — احتراق بعض الأجسام مثل المغنسيوم والفوسفور فى حيز محدود من الهواء لإثبات نسبة الجزء الفعال والغير الفعال فى الهواء

٢ — تحضير بعض مخابير من الأكسجين من كلورات البوتاسيوم — احتراق المواد المختلفة مثل الكربون والكبريت والمغنسيوم والفوسفور والصوديوم والحديد والنحاس فى الأكسجين . تكون الأكاسيد — أنواع الأكاسيد — الأحماض — القلويات — التعادل — مع ذكر أمثلة من الحياة »

إن هذه الموضوعات ، وأمثالها عديدة . إنما تمثل فصولا من كتب الكيمياء أو الطبيعة أو الأحياء . ومن الطريف ألا يفوت واضع المنهاج أن يتطلب فى نهاية كل فصل ضرب أمثلة من الحياة !

أما الأسس التى يجب أن يسترشد بها واضع منهاج العلوم العامة فهى الآتية :

١ — مدى ارتباط الموضوعات بالحاجات الأساسية فى حياة الإنسان . ومعنى

ذلك أن محور الدراسة لا يصح أن تكون القوانين العلمية أو الموضوعات الجامعة كالماء والهواء ، ثم يترك المدرس للبحث عن أمثلة من الحياة فيصيب مرة ويخفق مرات . ولكن المحور يجب أن يكون الحياة بعينها بل حاجات الأفراد الأساسية من هذه الحياة .

وقد ظهرت دراسات متعددة لتحديد الحاجات الإنسانية ثم لاتخاذها أساساً لوضع مناهج العلوم ، وهى مناهج تقوم فيها العلوم على خدمة هذه الحاجات والوفاء بمقتضياتها ، بما يتفق مع أحدث النتائج العلمية وبما يحقق سعادة الأفراد ورفاهية الجماعات . ومن أهم هذه الدراسات التقرير الذى قدمته جماعة مناهج التعليم الثانوى فى أمريكا عن « العلوم فى التعليم العام »(١). وفى هذا التقرير صورة دقيقة وإن لم تكن نهائية أو كاملة عن حاجات المراهقين والموضوعات العلمية التى تستطيع أن تؤلف منهاجاً علمياً ذا فلسفة موحدة وهدف واضح محدود . ويقسم هذا التقرير الحاجات إلى ثلاثة أقسام : شخصية واجتماعية واقتصادية فمن أمثلة الحاجات الشخصية : الصحة الجسمية — الصحة العقلية — إعطاء صورة واضحة عن الكون الذى نعيش فيه — تربية الميول والقدرات . . . الخ . ومن أمثلة ما يدرس تحت الصحة الجسمية : كيف نختار الطعام — كيف نحصن أنفسنا ضد المرض — الرياضة البدنية — الراحة — تعاطى المخدرات والمنبهات — الوراثة — التربية الجنسية . . . الخ

ويلاحظ فى مثل هذا المنهاج أن محور الدراسة هو الحاجة الملحة فى حياة الدارس نفسه، والحاجات منابع لسلوك الإنسان وحوافزه التى لا تخفق . ومعنى ذلك أن المدرس لن يكون أثناء تناول هذا المنهاج فى حاجة إلى البحث عن وسائل التشويق الصناعى القديم .

٢ — المدى الذى تستطيع به موضوعات المنهاج أن تعمل على ترقية علاقة الإنسان ببيئته ، فتزيده فهماً لها وتقديراً وإحساساً بمشكلاتها وسيطرة عليها . ولا يقصد بالبيئة هنا المعنى الضيق المحدود لها ، بل كل ما يؤثر فى حياة الإنسان ويتأثر به . ومن المسلم به أن لكل بيئة مشكلاتها الخاصة التى تميزها عن سائر البيئات الأخرى ، فمن مشكلاتنا فى مصر مثلا الارتفاع الهائل فى نسبة وفيات الأطفال ، والأمراض المتوطنة ، ورفع مستوى المعيشة ، والدخل القومى بما يسمح لنا بحياة

(١) Commision on Secondary School Curriculum: "Science in General Education".

إنسانية مناسبة ، واستغلال الصحراء ، والاحتفاظ بماء النيل ، وكهربة خزان أسوان . . . إلخ . أما فى الولايات المتحدة بأمريكا فقد يكون من مشكلاتهم المحافظة على الطبقة السطحية من التربة ، والبحث عن أنواع جديدة من الوقود لتأخذ مكان البترول والفحم الحجرى عند ما ينضب معينهما ، ومحاولة الوصول إلى أنواع جديدة من الكاوتشوك الصناعى ، ووقاية النباتات من أثر الجليد ، ووقاية المدن من أثر العواصف الهوجاء .

ومن هذا يتضح أن مشكلات البيئات متباينة وأن منهاج العلوم الذى يعد صالحاً لبيئة معينة لا يكون صالحاً لبيئة سواها إلا بقدر ما بين البيئتين من مشكلات مشتركة .

طريقة تدريس العلوم العامة

لقد تطور الغرض الذى يقصد إليه من طريقة التدريس تطوراً واضحاً . فقد كانت الطريقة قديماً تبحث عن الطلاء الجذاب الذى يمكن أن يخدع به التلاميذ فى المادة الجافة فيسهل ازدرادها على مرارتها . ولقد كان ذلك حينما كانت المادة تفرض على التلاميذ من الخارج ، دون مراعاة لمدى اتصالها بحياتهم أو تناسبها مع استعداداتهم وميولهم وحاجاتهم . أما إذا اختيرت المادة من واقع الحياة وصميم البيئة ، مع مراعاة الحاجات والميول والاستعدادات ، فإنه لا يكون هنالك مجال للفصل بين المادة والطريقة ، فكلاهما يسعى إلى غاية واحدة ؛ هى نمو الفرد نمواً شاملا متكاملا وترقية علاقته مع بيئته .

ولذلك فإننا إذا تحدثنا عن طرق تدريس العلوم العامة فإننا لا نعنى مطلقاً أن لها طريقة خاصة تميزها عن غيرها من المواد العلمية أو الاجتماعية أو غيرها . وكل ما يقال هنا لا يخرج عما ذكرناه آنفاً من إبراز وظيفة العلوم العامة وتحديد أهدافها . وفيما يلى أهم ما يجب أن يراعى عند تدريس العلوم العامة .

١ — كشف علاقة الموضوع بالحياة :

كثيراً ما يتبرم المدرس ويضيق صدره حرجاً عند ما يوجه إليه تلاميذه ذلك السؤال المرير عن فائدة الموضوعات التى يدرسونها . وقد يظن كثير من المدرسين أن هذا سؤال غير لائق ولا يصدر إلا من متبجح . والواقع أن التلميذ إذ يسأل هذا

السؤال إنما يبحث عن وظيفة للمادة الدراسية . وسؤال التلميذ عن فائدة الموضوع دليل على عدم وضوح الغاية منه . وحقيقة الأمر أن كثيراً من موضوعات الدراسة التى تتألف منها المناهج فى مدارسنا الحالية يتم تدريسها بصورة تجعلها عديمة الفائدة غير واضحة المغزى . إن كشف علاقة الموضوع بالحياة بشطريها الشخصى والاجتماعى أساسى لكل دراسة مستنيرة ، لأنه يخلق الدافع ويثير الاهتمام ويضمن إقبال التلميذ على الدرس ، ويعلى من مكانة المدرسة فى نفس التلميذ . ثم إنه يحول دون جعل الخبرة المدرسية فى واد وخبرات الحياة النابضة فى واد آخر ، ويمكن التلاميذ من الاستفادة من دراسة العلوم فى فهم الحياة وترقيتها ، ومن المساهمة فى صالح المجتمع . ولذلك وجب أن تكون هذه الخطوة ، وهى كشف علاقة الموضوع بالحياة ، الخطوة الأولى عند دراسة أى موضوع . وتكون هذه المهمة سهلة إذا كان الموضوع مختاراً على الأسس التى بيناها من قبل ، من حيث اتصاله بحاجات الفرد وحاجات بيئته . أما إذا كان الموضوع جزءاً من منهج تقليدى فعلى المدرس أن يبذل جهداً صادقاً فى البحث عن علاقات الموضوع بالبيئة والحياة ، وليس هنالك ضمان لنجاحه فى كل مرة ، فقد ينجح مرة ويخفق أخرى . والواقع أنه قد يكون هناك كثير من الاشتراك بين المنهج القديم والمنهج الحديث من حيث الموضوعات ، ولكن طريقة تناول الموضوع وإبراز هذه الصلات هى التى تسلب الحياة من أحدهما وتفيض بها على الآخر .

ففى دراسة موضوع مثل صدأ الحديد كثيراً ما يبدأ المدرس بذكر العوامل التى تسبب الصدأ ، ثم يقوم ببعض التجارب لإثباتها ، وقد ينتهى الدرس بذكر بعض التطبيقات . أما إذا أردنا أن نربط الموضوع بالحياة فإننا نستطيع أن نبين مركز الحديد من حضارتنا من حيث استعماله فى صنع الأدوات المنزلية والأسلحة ، وفى البناء وطرق المواصلات ، والعدد والآلات ، حتى يشعر التلميذ بالنصيب الوافر الذى يساهم به الحديد فى سائر مرافق الحياة ، ثم نشير إلى تعرض الحديد للصدأ ، الذى يضعف من بأسه ، ويفل من عزمه ، وما قد يترتب على الصدأ عند ما يصيب أدوات المطبخ ، وأمواس الحلاقة ، والسفن ، ومراجل البخار . . . الخ .

وقد يحدث أن يذكر المدرس فى دراسة غاز الأوكسجين أن الغاز أثقل من الهواء ، وأنه لا يشتعل ولكن يساعد على الاشتعال ، ثم يمرق إلى فكرة جديدة . والحقائق بهذه الصورة المنسلخة عن الحياة ميتة لا معنى لها ، فماذا يهم التلميذ

إن كان الأوكسجين مثلا أثقل أو أخف من الهواء ولسوف يجد التلميذ أن هذه العبارة وأمثالها ستكرر عند دراسة كل غاز . حتى يختلط عليه أمرها ويصبح أمرا مستعصياً . أما إذا تناول المدرس أهمية الأوكسجين فى حياتنا من حيث توقف عملية التنفس فى الإنسان وفى سائر أنواع الحيوان والنبات عليه ، وما يترتب على هذه الأهمية من لزوم توافر الغاز قريباً من أجسام الأحياء على سطح الأرض ، أدرك التلاميذ أهمية ثقل الغاز عن الهواء ، وأدركوا أنه لو كان أخف من الهواء لتصاعد إلى طبقات الجو العليا ، وزهقت بتصاعده كل حياة على سطح الأرض. وقد يتطرق المدرس بعد ذلك إلى ما يجده الطيارون فى أثناء تحليقهم فى طبقات الجو العليا من انخفاض نسبة الأكسجين فى الهواء الجوى . ويبين طريقة التغلب على هذه الصعوبة بإمدادهم بالغاز محفوظاً فى داخل أنابيب .

وهكذا يستطيع المدرس أن يسير بنفس الطريقة فى تناول عدم قابلية الأوكسجين للاشتعال . وقد ينجح فى إبراز أهمية هذه الصفة إذا أطلق العنان لخيال التلاميذ وساعدهم على تصور ما كان يحدث لو حدث ما يغير هذه الصفة فى أوكسجين الهواء فأصبح قابلا للاشتعال .

٢ — العناية بالتفكير العلمى :

قلما يعنى مدرسو العلوم بالتفكير العلمى ، من حيث جعله أساساً لتدريس العلوم ، وتدريب التلاميذ على استعماله . وقد يكون ذلك راجعاً إلى اهتمام المدرس بالحقائق العلمية دون الطريقة العلمية ذاتها ، متأثراً فى ذلك بالكتب العلمية التى تقتصر على سرد الحقائق والقوانين دون العناية بالطريقة التى توصل إليها ، والتى يرجع إليها الفضل فيما وصلت إليه العلوم من تقدم . ويحتاج الإلمام بالأسلوب العلمى إلى دراسة ومران وتدريب ، حتى يلم الدارس بمزالقه فيتحاشاها ، وحتى يكتسب مهارة ولباقة فى استعماله . ولم يعد استعمال الأسلوب العلمى قاصراً على العلوم وحدها ، بل أصبح واجب الاستعمال فى سائر المواد الأخرى ، وفى خارج المدرسة عند مجابهة وحل مشكلات الحياة .

وليس هنا مجال الإطناب فى خواص هذا الأسلوب ومزاياه ، ولكننا نحب أن نوجه نظر مدرس العلوم إلى أنه يستطيع أن يستفيد من تطبيق الطريقة العلمية إذا حاول ما يأتى :

(أ) إذا ساعد التلاميذ على جمع أكبر عدد ممكن من الملاحظات، سواء من خبراتهم الشخصية أو بما يهيئه لهم من فرص ، ثم ساعدهم على تنظيم هذه الملاحظات تنظيما يؤدى إلى الشعور بمشكلة معينة وتحديدها . فنى دراسة موضوع كصدأ الحديد يستطيع المدرس أن يجمع ملاحظات التلاميذ عن صدأ أدوات المطبخ وأمواس الحلاقة والمسامير الخ ، حتى يصل فى النهاية إلى تحديد المشكلة ، ولتكن : ما هى العوامل التى تؤدى إلى صدأ الحديد ؟

(ب) إذا ساعد التلاميذ فى البحث عن الفروض التى تستطيع أن تفسر الظاهرة التى يدرسونها. فقد يذكر التلاميذ عند دراسة صدأ الحديد الفروض الآتية : القذارة — القدم — الماء — الحرارة — الهواء — الرطوبة . ولا شك أن كثيراً من هذه الفروض لن يصمد للمناقشة طويلا ، ويمكن طرحه بعد مناقشة يسيرة ، بحيث لا يبقى إلا الفروض القوية التى يلوح أن لها علاقة متينة بالموضوع .

(ج) إذا عنى بتصميم التجارب واجرائها . فكثيراً ما يلجأ مدرسو العلوم إلى عرض تجاربهم جاهزة على التلاميذ ، ويكون عملهم مقصوراً على شرح تركيب الجهاز أو تصميم التجربة ، ثم يطلبون إلى التلاميذ الملاحظة والاستنتاج . ولكن مثل هذا السلوك ينطوى على مجافاة لروح البحث العلمى وطريقته، والواجب أن تكون التجربة بمثابة سؤال يوجه إلى الطبيعة لاختبار مدى صحة فرض من الفروض ، ولذلك وجب أن يشترك التلاميذ فى تصميم التجربة تحت إرشاد المدرس وتوجيهه . فإذا كان التلاميذ يبحثون عن طريقة لمعرفة أثر الماء فى إحداث صدأ الحديد ، فقد يقترح أحدهم أن نلقى ببعض الحديد اللامع فى قليل من الماء ، ثم نتركه مدة من الزمن لنرى تأثير ذلك فيه ، وهنا يشير المدرس إلى مشكلة ماء الصنبور وذوبان بعض الهواء فيه ، فيبحث التلاميذ عن طريقة للتخلص من الهواء لكى يتبين أثر الماء وحده . وقد يستطيع التلاميذ أن يصلوا تحت إرشاد المدرس إلى فكرة غلى الماء لطرد الهواء منه ، ثم إحكام سد القنينة ، حتى لا يذوب فى الماء هواء جديد .

(د) إذا عنى بمرحلة اختبار صحة الفرض ، بالنظر فى قدرته على تفسير ملاحظات التلاميذ التى جمعت عند بدء تناول الموضوع ، وإذا عنى كذلك بالبحث عن تطبيقات جديدة للقانون الذى انبنى على هذا الفرض بعد التحقيق من صحته . فنى دراسة صدأ الحديد يستطيع التلاميذ أن يصلوا إلى

الأساس الذى يقوم عليه منع الصدأ ، بعدم تعريض سطح الحديد لتأثير الرطوبة والهواء ؛ ويكون ذلك بالتزييت ، أو التشحيم ، أو الطلاء المعدنى ،الخ ، على حسب طبيعة المادة الحديدية التى يراد صيانتها من الصدأ ، وطريقة استعمالها .

٣ — إبراز وحدة العلوم وترابطها :

لما كانت الفكرة الأساسية فى استعمال مناهج العلوم العامة مكان العلوم الخاصة أن يلم التلميذ بأساسيات العلوم ذات الاستعمال الشائع فى الحياة ، فإنه مما يتنافى مع هذا الأساس أن يكون تناول الموضوع مقصورا على وجهة نظر مادة واحدة . ويكون تحقيق هذا المبدأ طبيعياً وميسوراً إذا كانت موضوعات المنهاج مشتقة من صميم الحياة ، ومنصبه على حاجات الدارسين . ومن الأمثلة التى تحضرنى فى هذا المقام مثال لمنهاج علمى صميم حول موضوع بناء المنازل ، وكان ذلك فى إحدى المدارس الثانوية بأمريكا عقب إنتهاء الحرب العالمية الثانية، عند ما كانت حركة إنشاء المبانى على قدم وساق بعد أن أوقفتها ظروف الحرب حيناً من الزمان . وقد تناول هذا الموضوع الدراسات التالية :

(ا) اختيار قطعة الأرض من حيث التربة — العوامل الصحية — العوامل الاجتماعية — العوامل الاقتصادية .

(ب) تصميم البناء من حيث الأساس — عدد الغرف واتساعها — خواص الجدران من حيث نفاذ الحرارة والصوت — توصيل المياه والكهرباء والغاز .

(جـ) اختيار مواد البناء وتحديدها بعد دراسة خواصها ومميزات كل منها .

ومن ذلك نرى أن هذا الموضوع قد تناول مشكلة حية من مشكلات البيئة ، وأنه قد ساعدت على حلها مواد الطبيعة والكيمياء والصحة والفلك والاقتصاد والاجتماع والجيولوجيا وغيرها .

والآن ربما سأل سائل عما يستطيع أن يفعله مدرس العلوم العامة إذا كان المنهاج موضوعاً بطريقة تتنافى مع الأسس التى تناولناها ، وكان تخصصى النزعة . وهنا يحسن الإشارة إلى أن تدريس العلوم العامة يفتقر إلى روح وفلسفة خاصة وفهم لرسالتها ؛ فإذا لم يتحل المدرس بهذه الصفات لم يغنه عنها منهاج مهما كان حياً أو متشعب الخبرات . أما إذا كان المدرس فاهماً لرسالة العلوم العامة وأهداف تدريسها ، وملماً بأسلوبها ، فإنه يستطيع أن يفعل الكثير لإحياء المادة مهما كانت

ميتة . ولإظهار وحدة العلوم وترابطها مهما كان الموضوع بادى التخصص .

فى دراسة موضوع مثل ثانى أوكسيد الكربون يلجأ بعض المدرسين إلى تناوله كأنما هو صحيفة من أحد كتب الكيمياء . فيذكرون طرق تحضير الغاز وخواصه وتفاعلاته . ومن الممكن أن يدرس هذا الموضوع بطريقة شاملة ، إذا بدأ المدرس ببيان علاقة الغاز بحياتنا من حيث أنه ينتج فى عملية التنفس . ثم يشير إلى دورته داخل الجسم ، وتأثيره فى الجهازين العصبى والتنفسى ، وخاصة عند ما ترتفع نسبته فى هواء الشهيق ، ثم ينتقل المدرس إلى بيان كيف ينتج الغاز من عملية احتراق المواد الكربونية فى وفرة من الهواء ، وكيف أن إنتاجه يكون مصحوباً بانطلاق الحرارة التى تشيع فى أجسام الكائنات الحية عند التنفس ، والتى نحصل عليها عند حرق أنواع الوقود المختلفة . ثم تأتى مشكلة لماذا لا ترتفع نسبة الغاز فى الهواء ، ويأتى هنا عمل النبات فى امتصاص الغاز ومزجه فى تفاعل كيميائى بعناصر الماء ، لتتكون عنه مواد كربونية جديدة وليدخر فى أثناء ذلك ما يمتصه النبات من ضوء الشمس وحرارتها لكى يمدنا به من جديد فى صورة غذاء . وقد ينتقل المدرس بعد ذلك إلى البحث عن طريقة للحصول على الغاز واختبار صفاته. ومن ذلك يتضح أننا أستطعنا أن نبين ما بين الطبيعة والكيمياء والصحة ووظائف الأعضاء من علاقات متينة فى دراسة مثل هذا الموضوع .

روح النظام فى المدرسة

عن مجلة « المدرس » الانكليزية

كان الناس فيما مضى يعتبرون النظام المدرسى غاية فى حد ذاته ، فيفرضونه على التلاميذ لأنه مفيد لهم ، كما يفيدهم الدواء وإن يكن مر المذاق . غير أن هذه النظرة إلى النظام قد تغيرت فى الوقت الحاضر ، فليس النظام غاية فى ذاته ، ولكنه وسيلة تؤدى إلى هدف ، إذ يقصد منه توجيه النشاط توجيهاً ينطوى على غرض معين . فالدراسة المنظمة هى الدراسة « الموجهة » ، والحركات المنظمة هى تلك التى تخضع للارادة ويراعى فيها الاقتصاد ، كتلك الحركات التى تصدر عن لاعب الكرة الممتاز دون إجهاد أو كبير مشقة ، والسلوك المنظم فى الحياة هو الذى يقصد منه الى أن يعيش الناس بعضهم مع بعض فى وئام وتعاون على تحقيق أغراضهم المشتركة ، والشخص المنظم هو الذى يستطيع أن ينتفع بجميع قواه فى الحياة .

والفرق بين الرأيين القديم والحديث هو أن الإدراك القديم للنظام يقصد الى الكبت وسد منافذ النشاط أمام الطاقة الحيوية ، أما المعنى الحديث فيرمى إلى إثارة النشاط وخلق المنافذ الصالحة التى تفيض منها الطاقة ، وتوجيهها وجهة إنشائية . فالأول يعتمد على القمع ويتخذ العصا وسيلته الفعالة ؛ أما الثانى فوسيلته تعليم التلاميذ أن يهيئوا لأنفسهم أسلوباً قويماً للحياة ويتعاونوا على تنفيذه .

أنواع النظام :

إن نظرة إلى مدارسنا فى هذه الأيام لترشد فى وضوح إلى أن هناك ألواناً مختلفة من النظام ، متدرجة فى روحها . ففى أحد الطرفين نجد نظاماً يعتمد على الشدة ، ويقوم على الضغط ، ويضع السلطان فى يد فئة قليلة تقرر ما يجب ، ويفرض على الباقين الخضوع والطاعة العمياء . وهذا النوع من النظام إن هو إلا أثر من آثار الأيام الخالية قبل أن يعرف الناس معنى الديمقراطية ، ولذلك يحاول جاهداً أن يصب

الناشئين فى قوالب معينة ، ويأبى على المرءوسين أن يكون لهم رأى ، وإنما يريدهم أدوات مسخرة ، لاتحمل تبعة ، ولا يجوز أن يكون لها تقدير شخصى .

وفى الطرف الثانى نجد مذهب الحرية المطلقة — كما يسمى خطأ . وهو مذهب يسمح لكل طفل — بل ينتظر منه — أن يعمل ما يحلو له . وخطأ هذا المذهب واضح ، فإنه يقوم على افتراض أن الشخص وحدة كاملة قائمة بذاتها ، وهذا غير صحيح . نعم إن لكل ناشىء شخصية متميزة ، ولكن هذه الشخصية لا تنمو ولا تتميز إلا إذا قدر لها أن تعيش فى جماعة ، وقامت بينها وبين أفراد الجماعة روابط صادرة عن شعور الجميع بحاجتهم بعضهم إلى بعض ، وكفيلة بتحقيق سعادتهم . وإننا حين نفرض على الطفل ألا يفكر إلا فى نفسه ولا يحيا إلا لها ، ندفعه إلى طريق لا يجنى فيه غير القلق والخوف وعدم الاستقرار . وهذا هو السبب فى أن البيت الذى يقوم على التراخى جدير أن يدفع بالناشئين تحت سقفه إلى الاضطراب العصبى وإلى الإجرام ، مثله فى ذلك كمثل البيت الذى يقوم النظام فيه على الشدة والتعسف والقمع سواء بسواء .

والآن نتساءل : كيف يمكن تضييق الهوة السحيقة بين هذين الطرفين ؟ إن جوهر الموضوع من الناحية التربوية هو أن كل كائن حى من بنى الإنسان — حدثاً كان أو بالغاً — يحتاج إلى وجود نظام معقول فى حياته ، ويرحب بذلك ، ولكنه من جهة أخرى على أتم الاستعداد لمقاومة التحكم والطغيان بكل ما أوتى من قوة . والنظام القائم على القمع والتسلط يفشل بسبب إغفاله هاتين الحقيقتين الأساسيتين . فهذا النظام ينطوى على فرض أسلوب معين من السلوك على الأفراد ، وتحكم شخص فى آخر ، فهو لذلك يثير روح الثورة . وليس مصدر الثورة أن الناشئين يكرهون النظام ، بل أنهم ينزعون إلى مقاومة التحكم .

ومما لا شك فيه أن النظام القائم على الإرغام قد ينجح إذا طبق فى مكان محدود ، لوقت محدود ، وإذا كانت الشخصيات التى يعهد إليها بتنفيذه قوية ، وكانت العقوبات التى توقع على مخالفيه قاسية قسوة كافية . على أن الكبت الذى يشعر به الخاضعون لهذا النظام لا بد أن يؤدى إلى ظهور مظاهر الثورة إذا غاب أصحاب السلطان ، أو إذا انتابهم الضعف . وإننا إذا تعمقنا قليلا فى بحث الحالة حين كان النظام الاستبدادى يسود المجتمع ، وجدنا صوراً قبيحة من الوحشية والتخريب ، لم تكن فى الحقيقة إلا مظهرا من مظاهر التنفيس عن النزعات المكبوتة.

ونحن إذا انتظرنا قيام نظام استبدادى دون أن يثير نزعات للثورة والعدوان . يكون مثلنا من الوجهة السيكولوجية كمن يتطلب من الماء جذوة نار .

وبالمثل لا يمكننا أن نتوقع من الأفراد أن يسلكوا سلوكاً اجتماعياً قائماً على التعاون فى مجتمع لا يسوده نظام ملائم له ، والفوضى مثلها كمثل القمع فى أنها تولد فى النفس الميول العدوانية ، للتعويض عما يعترى الفرد من كبت لميوله الطبيعية .

والحل المعقول لمشكلة النظام ، كما ترشد إليه تجارب كثير من المدارس ، هو أن تصل الجماعة إلى نظام تتفق عليه ، ويراه الجميع ضرورياً للصالح العام . ومثل هذا النظام كفيل بألا يثير العداوة بين الحاكمين والمحكومين ، لأنه بعيد عن فكرة السيطرة الشخصية . فهو بدلا من أن يؤدى إلى المقاومة ، يمكن الأفراد من الانصراف إلى أعمالهم وقد تحررت كل قواهم الإبداعية ، واتجهت إلى الإنتاج .

نظام من نوع جديد :

إن النظام الجديد يمكن أن يوصف بأنه مزيج من الضبط الذاتى (Self-discipline) والضبط الاجتماعى (Social discipline) (١) . وهذان الوجهان من وجوه النظام هما من الضرورات التى يتطلبها المجتمع الحديث من المواطنين فيه ، ويمكن أن نعتبرهما أيضاً من الأسس التى تقوم عليها الصحة النفسية للفرد . فالمدرسة التى تسير على أساس هذا النوع من النظام لن تقتصر على حل مشكلاتها الداخلية حلا موقتاً ، بل إنها تعد تلاميذها إعداداً صالحاً للحياة .

وتربية الطفل على « الضبط الذاتى » تكون بتنمية احترامه لنفسه عن طريق المشاركة والنجاح ، وباستثارة ميوله وحماسته على وجه يجعله مستعداً لأن يضحى بالراحة واللذة العاجلتين فى سبيل تحقيق هدف ، أو خلق شىء ، يشعر بقيمته . أما دفع الطفل دفعاً إلى الدأب على عمل لا يميل إليه ، فى سبيل تحقيق غاية لا يقدرها ، فلا يؤدى إلى طبع الطفل على « الضبط الذاتى » كما كان يظن فيما مضى ، بل إلى طبعه على العبودية . فليس واجب المدرس أن يكون سائقاً يسوق الأطفال إلى العمل ، بل أن يعمل على تعبئة نشاطهم عن طريق إثارة ميولهم .

---

(١) المقصود بذلك إخضاع المرء سلوكه للتوجيه المستمد من نفسه وللتوجيه المستمد من حاجات المجتمع .

السلطة وتحمل المسؤولية :

أما « الضبط الاجتماعى » فهو ، كما رأينا ، نظام قبلته الجماعة باعتباره شرطاً ضرورياً لتمكينها من العمل فى سبيل تحقيق غاياتها . وتصبح المدرسة ذات هدف اجتماعى إذا كانت القواعد التى تتخذ منها دستورها وظيفية[1] . لا ترمى إلا لخدمة الجماعة . وثمة شرط آخر من شروط « الضبط الاجتماعى » ، وهو أن السلطة يجب أن تكون نتيجة لتحمل مسئولية ، فأولئك الذين يحملون مسئولية عن أمر معين يحتاجون للسلطة المناسبة حتى يتمكنوا من الاضطلاع بتبعاتهم . وإذا فهمنا السلطة على هذا الوجه « الوظيفى » ، ولم نفهمها على أنها شىء يختص به البالغون ويتجرد عنه الصغار . وإذا شعر جميع أفراد الجماعة بأن لكل منهم مركزاً فيها ، وأن لهم حق إبداء الرأى والاشتراك فى تقرير الأمور ، فلا بد أن يزول ذلك الصراع البغيض بين الذين يتمتعون بالسلطة والمحرومين منها ، إذ أن من الطبيعى ألا يفكر الفرد فى مقاومة نفسه .

وقد رأى كاتب هذا المقال ، مثلا حياً من أمثلة « الضبط الاجتماعى » فى إحدى المدارس الأسترالية فى العام الماضى ، وذلك أنه قد عين لتلك المدرسة ناظر جديد ، فوجد أن لها لائحة تحتوى على ثمانية وثلاثين بنداً يفرض على التلاميذ الخضوع لها . وكثير من هذه البنود كان قديماً بالياً ، لا يحقق غاية صحيحة ، وكثيراً ما كان التلاميذ يتحدون السلطة بالخروج على هذه اللائحة . وبإزاء ذلك ألف الناظر لجنة من الطلبة والأساتذة لمراجعة هذه القواعد ، وتمكنت هذه اللجنة من خفض عددها إلى تسع عشرة ، كانت جميعاً من النوع « الوظيفى » ، ومن أمثلة ذلك قاعدة تحدد المكان الذى توضع به الدراجات . ويقرر أعضاء هيئة التدريس أن نظام المدرسة قد تحسن على أثر تنفيذ اللائحة الجديدة .

العقاب :

والآن نتساءل : ما مكان العقاب فى هذا النظام الجديد ؟ والواقع أنه متى ثبتت جذور الضبط الذاتى والضبط الاجتماعى فى مدرسة ما ، فإن الأمور تسير فى سهولة ويسر ، ويحل نظام معقول محل النظام الجامد الذى تتميز به المؤسسات

Functional. (1)

الاستبدادية . وبهذا التغيير يقل التمرد بجميع أشكاله وألوانه . ويسود التعاون . وتقل الحاجة إلى العقاب إلى حد كبير ، وإذا احتاج الأمر إلى شيء منه بعد ذلك ، فسيشعر الجميع بأنه النتيجة المنطقية لأعمال موجهة ضد الجماعة .

ويمكن أن نضرب مثلا نوضح به هذه النقطة الأخيرة . تصور مدرسة قريبة من نهر . تتخذ من التجديف مظهراً من مظاهر نشاطها الرياضى . وهى تملك عدداً من الزوارق ، ولا بد أن تسن القواعد الدقيقة لضبط استخدامها . حتى يتمكن كل تلميذ من نصيبه من التجديف ، ولذا حرم على التلميذ مثلا أن يستخدم الزورق بمفرده . وفى يوم من الأيام اندفع أحد التلاميذ . وركب زورقاً وحده . وسار به . وعند عودته صدم بزورقه زورقاً آخر كان مربوطاً عند المرسى . فسبب له ضرراً ظهر أثره فى دهانه الجديد . وكان الصوت الذى نتج عن هذا التصادم شديداً لفت النظر . فقبض على التلميذ متلبساً بجرمه . إن مثل هذا الجرم كان من الممكن أن يعاقب عليه صاحبه بالضرب ، أو بالحبس فى آخر اليوم المدرسى . أو بوسيلة أخرى لا علاقة لها بما وقع منه . ولكن الذى حدث أن اجتمعت لجنة نادى التجديف ونظرت فى الأمر . فحكمت على الطالب المذنب بأن يصرف فترة التجديف التالية فى إعادة دهان هذا القارب الذى لحقه العطب . واعتبرت هذا شرطاً أساسياً لبقائه عضواً فى النادى ، كما قررت منعه من التجديف لمدة شهر . إن هذا العلاج الاجتماعى لم يكن رادعاً فحسب . بل إنه حرم المذنب من فرصة الوقوف موقف البطولة ، إذ أنه أظهره بمظهر المسبب لألم الجماعة ومتاعبها . أما النظام الاستبدادى فهو على العكس من ذلك ، إذ أنه قد يدفع المذنب إلى الاستمرار فى إجرامه . لما يناله من إعجاب إخوانه به سراً . بسبب وقوفه فى وجه أصحاب السلطة .

القوة والخوف :

ويمكننا أن نلخص الموقف بأكمله فيما يلى : مهما يكن من أمر الجماعة ، سواء أكانت أسرة ، أم مدرسة ، أم مصنعاً ، أم أى وحدة اجتماعية أخرى ، فهناك نظامان ممكنان — إذا استثنينا ما يسميه الناس خطأ بالحرية المطلقة — أحدهما يقوم على القهر والخوف ، وثانيهما أساسه تضامن الجماعة فى سبيل غرض مشترك .

(انظر بقية المقال فى ص ٦٩)

النظام داخل الفصل

للدكتور محمود عثمان طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

لماذا يضطرب النظام فى فصلك أحياناً ؟

إن لهذه الظاهرة ولا شك أسباباً كثيرة ، قد يكون من بينها ثلاثة راجعة إليك :

● أنك لا تقدم لتلاميذك شيئاً يهمهم ، أو لا تقدمه لهم بطريقة تشوقهم وتثير اهتمامهم .

١ — فاربط دروسك بالحياة .

٢ — واستعن بوسائل الإيضاح المناسبة .

٣ — واذكر دائماً أن التدريس فن كبقية الفنون ، لا يبقى حياً إلا بمداومة التجديد والابتكار فيه .

● أنك تسرع أو تبطىء فى التدريس أكثر مما يلزم ، فييأس المتخلفون من اللحاق بك ، ويسأم السابقون من كثرة الفراغ وطول الانتظار .

٤ — فأعدّ درسك بحيث يجد فيه كل تلميذ ما يناسبه .

٥ — وخصص جانباً من وقتك خارج الفصل لمساعدة التلاميذ الضعاف .

٦ — وأكثر فى أثناء شرحك من إعطاء الفرصُ للمناقشة وتوجيه الأسئلة وتلقى ملاحظات التلاميذ ، لتكشف لك مدى سير التلاميذ معك ، فتعدل من سرعتك أولا فأولا .

● أنك لا تعطى ما يشغل جميع التلاميذ . وليس من الطبيعى فى حجرة غاصة بالأطفال أن يستمر النظام إذا ما انفرد المعلم بالكلام طويلا ، أو تحادث مع كل طفل على حدة .

فاجتهد فى أن تجد لجميع تلاميذك ما يشغلهم طول الوقت :

٧ — دعهم يجيبون على بعض الأسئلة كتابة .

٨ — وعودهم تدوين مذكرات منتظمة عما يدور فى الفصل من مناقشات وما يقرأ وما يقال .

٩ — وحدد لهم صفحات أو فقرات واتركهم يقرءونها فى صمت ، ويلخصونها بأنفسهم .

١٠ — وأعط الفصل كله عملا تحريرياً — كتابة أو رسماً — قبل أن تنصرف إلى معالجة الحالات الفردية على السبورة أو عند مكتبك .

إنك إن فعلت هذا ، ضاق وقت التلاميذ عن العبث ، وقل ميلهم للخروج عن النظام .

(بقية المنشور فى ص ٦٧)

والثانى يدعم العلاقات الإنسانية ، ويجعلها محببة لدى النفوس ، ويحرر نشاط الأفراد لينصرف إلى الأغراض الإنتاجية ، بدلا من أن ينصرف إلى الكبت والمقاومة والعدوان . ثم إنه يربى فى الأفراد الروح والصفات التى نتطلبها فى المواطن فى مجتمع ديمقراطى .

ولذلك فنحن اليوم ، عند الحكم على مدرسة ما ، لا نتساءل : هل تلاميذ هذه المدرسة يلتزمون الهدوء والطاعة ؟ بل نتساءل : هل تعمل المدرسة على تشجيع « الضبط الذاتى » و « الضبط الاجتماعى » فى مجتمعها المدرسى ؟ فاذا كانت الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب ، فعندئذ فقط يمكننا أن نقول إن المدرسة تقوم بمهمة التربية على وجه يلائم هذا العصر .

باب جديد في صحيفة التربية :

مشكلات المدرس العملية

يواجه المدرسون فى عملهم كثيراً من المشكلات ، يرجع بعضها إلى النظم التعليمية ، وبعضها إلى ظروف المدرسة ، وبعضها الآخر إلى بيئة التلاميذ ، أو إلى علاقة المدرس برؤسائه وزملائه ، أو إلى غير ذلك من العوامل .

وإذ كان مما يعين المدرسين على التغلب على تلك المشكلات أن يتبادلوا الرأى فى شأنها ، وينتفع كل منهم بخبرة زملائه ، ومعرفة الوسائل التى جربوها ، ومدى ما لاقته من نجاح . فقد رأينا أن نبدأ هذا الباب ، نعالج فيه فى كل عدد مشكلة من المشكلات العامة التى يعانيها المدرسون ، معالجة عملية قائمة على أساس الخبرة الشخصية . وسنحدد مشكلة كل عدد فى العدد السابق ، ثم ننشر الآراء التى تصلنا من القراء . ونعقب عليها بتعليق وتوجيه من قلم التحرير .

وأملنا فى حضرات رجال التعليم أن يقبلوا على الإدلاء بنتيجة خبرتهم فى المسائل التى تعرض للبحث . فتلك خدمة يقدمونها لزملائهم وللتعليم بوجه عام .

* * *

أما مشكلة عدد إبريل القادم فهى :

كيف تعمل على مواجهة الصعوبات التى تنشأ من ازدحام الفصول بالتلاميذ ، مثل صعوبة النظام ، وصعوبة العناية الفردية بالتلاميذ وإعطاء الضعفاء منهم قسطاً كافياً من المساعدة والتوجيه ؛ والصعوبة الناشئة من ضيق المعامل وعدم كفاية الأجهزة والأدوات العلمية . والصعوبة الناشئة من كثرة الأعمال ، التحريرية وما تتطلبه من تصحيح . الى غير ذلك من الصعوبات .

ارسل رأيك إلى : إدارة صحيفة التربية ؛ ١٣ ميدان الخديو إسماعيل بالقاهرة ، قبل يوم ٢٠ فبراير سنة ١٩٥١ ، لينشر فى عدد أبريل .

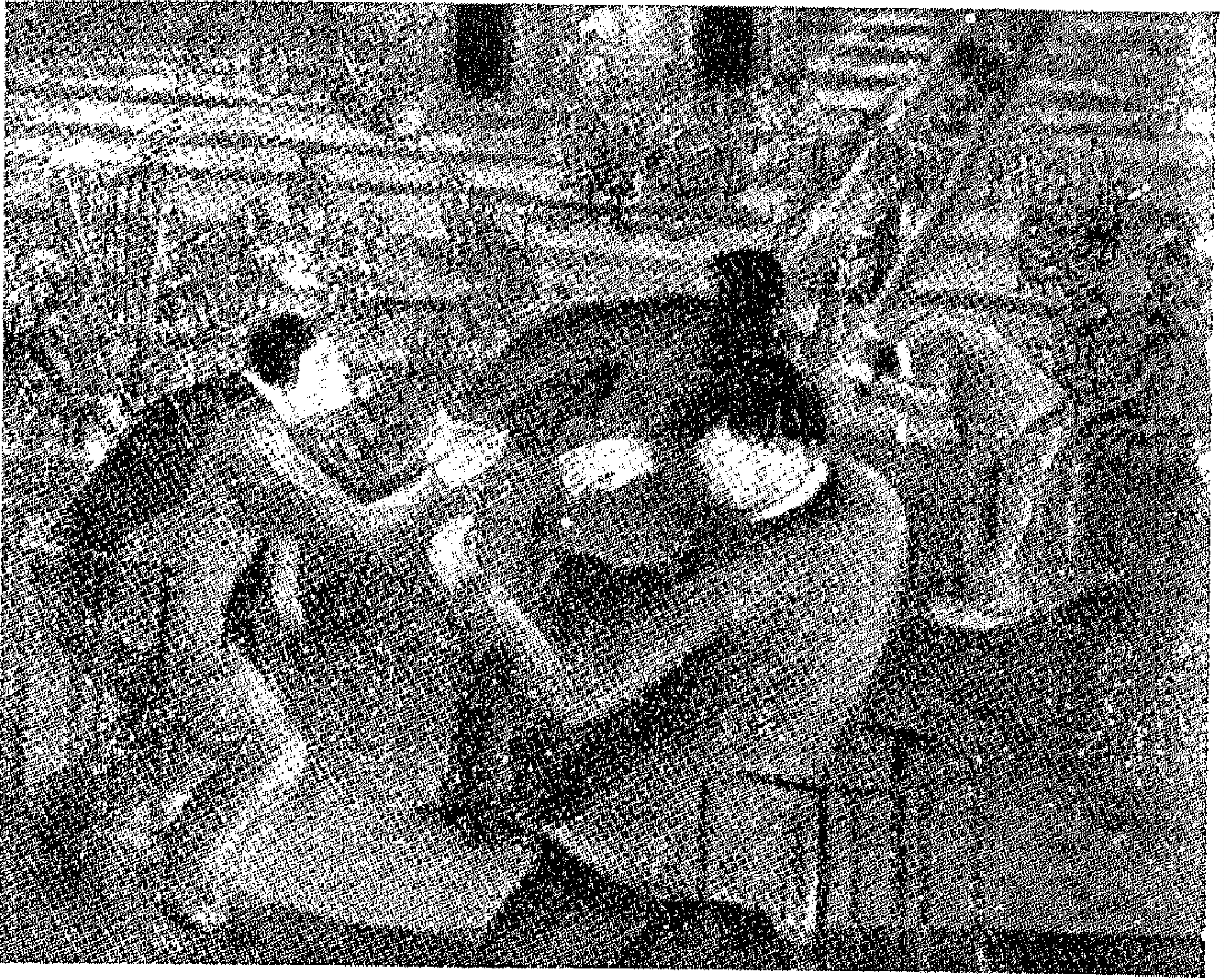
دراسة الفن في مدرسة للبنات

عن « ملحق التيمس الخاص بالتربية »

نال تدريس الفن بمدرسة إيوثن (Eothen School) بانجلترا شيئاً من الشهرة ، منذ أن لفت الأنظار فى « المعرض القومى لفن الأطفال » ، الذى نظمته جريدة « السنداى بكتوريال » (Sunday Pictorial) فى العام الماضى ، فقد عرضت فيه لتلميذات تلك المدرسة ست صور ، كان من بينها الصورتان اللتان فازتا بالجائزتين الأولى والثانية . وفى معرض هذا العام حصلت تلميذة من إيوثن على المنحة الخاصة بمتابعة الدراسة الفنية التى قدمتها تلك الجريدة ، وقدرها ٢٥٠ جنيهاً ، وفوق هذا كان من الصور التسع التى نالت تقديراً عالياً من بين صور التلاميذ العارضين — وعددها ٢٩٤ صورة — اثنتان من عمل تلميذات تلك المدرسة. ولا يلمح الإنسان تشابهاً أساسياً بين هذه اللوحات ، أو أى أثر من آثار أسلوب فنى خاص يصح أن يكون قد أملى على الأطفال ، ومن الجلى أن الأطفال ينالون توجيهاً من مدرسة إخصائية ، ولكن إلى الحد الذى يبقى على حريتهم الفنية .

فكيف وصلت المدرسة إلى هذه النتائج ؟

هناك مدارس كثيرة تحترم الفنون ، ولكن لا يوجد من بين تلك المدارس إلا القليل الذى يحس أن الفن عامل له أهميته الحيوية . وترى مدرسة إيوثن أن من الطبيعى أن يظهر التلميذات رغبة فى مزاولة الفن وتقديره فى صوره المختلفة ، من موسيقى ، ورسم ، وإنشاء ، كما أنها تنظر نظرة جدية إلى الأعمال الابتكارية . وقد وضعت الفنانات الصغيرات أيديهن على غرفة خشبية من مخلفات الجيش فى حديقة المدرسة ، وحولنها إلى « استديو » يشع بهجة تضفيها عليه أعمالهن ، وتبدو عليه مظاهر عدم الترتيب الناتج من النشاط الحى الذى يدب فيه . ويشعر الناظر إليه لأول وهلة بأنه مكان يستطيع الإنسان بحق أن يعمل فيه معتمداً على نفسه عملا متواصلا . وفى الواقع يمضى بعض طالبات القسم الداخلى فى هذا المكان جزءاً كبيراً من فترة فراغهن فى نهاية الأسبوع .



آربعة قواد موسيقيين (مايسترو) — من صنع التلميذة التي فازت بالمنحة الخاصة بمتابعة الدراسة الفنية في المسابقة التي نظمتها جريدة « السنداي بكتوريال »

ولا يبدو أن ضيق المكان وعدم توافر الاستعداد الكافي عائقان بأي شكل للإنتاج . ومعلمة الفن ، وهي نفسها فنانة عارضة ، تعمل منذ البداية على تحرير تلميذاتها وإطلاق سجيتهن في التعبير ، حتى يألفن مواد التصوير وطرق استخدامها ألفة تامة عن طريق التجربة . ومن أهم الصعوبات التي تواجهها المدرسة بهذا الصدد تأثير الوالدين . فالأطفال يأتون من منازلهم بأفكار جامدة ، فبعضهم مثلا يعتقد أن أهم ما تتصف به الصورة أن تكون متقنة ، وأن غاية ما يبلغه فن التلاميذ هو التقليد البارع . وإذا وجد الأطفال في المستقبل أن آباءهم لا يوافقونهم على إنتاجهم الفني المدرسي الذي يأخذونه معهم إلى المنزل ، أو شعروا بأنهم يضحكون عليه ، فقد ينهار كل ما بنته المدرسة . وعلى ذلك فمن واجبات المعلمة إقناع الآباء بأن يأخذوا رسوم بناتهم مأخذ الجد ، حتى لو أثارت في نفوسهم شيئاً من الحيرة وعدم التقدير . إن رأي الفصل في مجموعه ، وكذلك رأي المنزل ، لها دائماً تأثير قوي في العمل المدرسي . ولذلك تعمد المعلمة من أول الأمر إلى محاربة ما يتسلط على نفوس الأطفال من الإعجاب بالنقل الدقيق المتقن ،

وهى تفهمهم أن أى إنسان يمكنه أن ينقل ، أما الصعب فهو أن يعبر الإنسان عن شيء من عنده . وتستعين المدرسة باختيار بعض الصور لتعلق على جدران الاستديو ، وبدفعات أخرى من هذا القبيل ، على تربية اتجاه فنى جديد ، يحل محل ذلك الإعجاب بالنقل ، ويخلق الجو الذى يساعد التلميذات على ألا يخشين العمل بجرأة .

إن عمر أصغر التلميذات فى القسم الإعدادى بهذه المدرسة خمس سنوات ، وتستمر طريقة التدريس فى اتجاه واحد حتى سن الثامنة عشرة . وتتدرج التلميذات فى هذه الفترة تدرجاً طبيعياً من أساليب فروبل إلى أن يصلن فى المراحل الأخيرة إلى أسلوب يجمع بين الحرية فى التعبير والنقد الذاتى . ولا يسمح للأطفال حتى سن العاشرة بالعمل داخل الاستوديو ؛ لأن المعلمة تعتقد أنهن لو تعودن رؤية صور التلميذات اللائى يكبرنهن سناً ، فمن الجائز أن تؤثر عليهن تأثيراً بالغاً ، وتكون النتيجة أن يقلدن فى الرسم طرازاً أعلى من طرازهن نضجاً . إن مدرسة الفن تفترض من البداية أن كل طفلة يمكنها أن تنتج شيئاً ، وهذا الفرض لا يخيب إلا مع تلميذات قلائل جداً ، ويرجع إخفاقهن فى الغالب إلى تأثير المنزل ، أو إلى تعرضهن مدة طويلة لطرق التدريس الجامدة . وفى هذه الحالات نجد أن الخيال قد اختنق ولا يمكن دائماً إعادة الحياة إليه .

وتتخذ المعلمة وسائل عدة لتساعد الأطفال على اكتساب الثقة فى قدرتهم على التصوير ، منها ما يأتى :

(أولا) يؤخذ عمل كل طفلة مأخذ الجد كعمل كل طفلة أخرى . (ثانياً) لا يعامل الأطفال كفصل ولكن كأفراد ، فكل طفلة تعمل حسب سرعتها فلا تستعجل المدرسة تلميذة . وإذا وجدت طفلة صعوبة فى أن تعمل بحرية ، فإن المعلمة تشجعها أحياناً على رسم أشكال حيثما اتفق ، ثم تساعدها من جانبها على إخراج شيء من هذه « اللطخات » الاتفاقية ، وما ينتج فى النهاية هو شيء من صنع الطفلة نفسها . وكذلك قد تشير المعلمة على تلميذة غير واثقة من نفسها بأن ترسم حيواناً أيا كان ، وبهذا تضع نفسها خارج مجال النقد من وجهة النظر الطبيعية ((naturalistic) ، وقد لوحظت بين الصور المحفوظة بالاستديو صورة لأفعوان (Dragon) زاه لطيف . كذلك يساعد التصوير بالأصبع (finger-painting) فى كثير من الأحيان على التحرر من الطرق الجامدة إلى حد ما .

وفى بعض المناسبات يقوم التلميذات الصغيرات بالعمل فى مجموعات ، فتؤلف كل مجموعة صورة . وبجانب ما تحققه هذه العملية من الثقة بالنفس ، تنمى فى التلميذات الإحساس بالتصميم Design .

بهذه الطريقة القائمة على الحرية يكون هناك متسع لكل فرد فى المدرسة بجميع فرقها . وبالرغم من أن الفتاة قد لا تكون على قدر يذكر من المقدرة الفنية ، فإنها لا تشعر بغضاضة فى أن تعمل جنباً إلى جنب مع أعلى التلميذات موهبة . وهؤلاء بدورهن عندهن الأساس للوصول إلى مستوى طلبة السنة الأولى بمدارس الفنون .

وأخيراً قد نتساءل : ما هو المكان الذى تحتله دراسة «الطريقة الفنية» (technique) فى هذا النوع من التدريس ؟ إن من سياسة المعلمة أن تترك للتلميذات إثارة المشاكل الخاصة بذلك بأنفسهن ، فهى ، على سبيل ، المثال لا تعطيهن شيئاً عن قواعد المنظور حتى يسألن عنها . ثم إنها تحاول ، بقدر الإمكان ، أن تجعلهن يحصلن على الجواب عن أسئلتهن بأنفسهن عن طريق النظر . ومع أنها على استعداد دائماً للارشاد والنصح . فإن غرضها أن تنمى عند التلميذات القدرة على النقد الذاتى . أكثر من الاعتماد على النقد الخارجى . وهى لا تدخل قط على عمل طفلة ما أى تعديل ، ولا تشير عليها بما ينبغى أن تعمله ، بل تجعل كل واحدة ترسم من خبرتها المباشرة ، وتمنع استخدام الكتب التى تزعم أنها تعلم الرسم على مراحل سهلة .

والفن فى « إيوثن » وثيق الارتباط بالقصة والأدب . فتقوم التلميذات أحياناً برسم المناظر للمسرح ، كما تعددن بعض كتب القصص المحلاة بالصور . وهنا أيضاً نجد أن الاهتمام منصب على التعبير ، وليس على الصقل النهائى الآلى للعمل ، وتشجع التلميذات على أن تنطلقن فى الرسم ، مدفوعات بما تشعرن به من لذة فى صنع الأشياء ، ولا تطالب التلميذة ببذل جهد طويل لصقل إنتاجها والتأنق فيه إذا لم تجد فى ذلك متعة ، وأصبح الأمر مجرد تأدية واجب . ومع ذلك فينبغى أن تستكمل كل تلميذة عملها ، والتلميذات بوجه عام عندهن الرغبة فى ذلك .

ولا ترغم المعلمة تلميذة على الرسم إن كانت لا تشعر برغبة فى القيام به . وبالاستديو كتب تحتوى على نسخ من الصور الفنية ، ولأى تلميذة أن تمضى حصة فى التفرج عليها إن رغبت فى ذلك ، وبذلك تألف التلميذات أعمال الفنانين الكبار تدريجاً . وفى الفصلين النهائيين يدخل تاريخ التصوير فى خطة الدراسة :

وتقوم بتدريسه الناظرة . وتعنى التلميذات بجمع نسخ من الصور الفنية ، ويبدين فى ذلك نشاطاً قوياً ، وتتباهى كل منهن باتساع مجموعتها والعناية بترتيبها . وأحياناً تأخذ المعلمة جماعة من التلميذات لزيارة المتحف الأهلى ، أو بعض المعارض ، ومع أنه يحتمل أن يجرى بعض الاستعداد للزيارة قبل القيام بها ، فإن هذه الرحلات لا تأخذ صورة جولة تقوم بها جماعة مع دليل إخصائى ، بل لها طابع الاستكشاف الحر ، مع عدم التقيد بشىء سوى موعد الالتقاء الختامى للعودة . وتقوم التلميذات بمثل هذه الزيارات فى وقت فراغهن .

إن الفن ، مثل التمثيل ، يجب أن تتوافر فيه لدى الأطفال فرصة النمو الحر من جهة والوقوف على أحسن النماذج من جهة أخرى ، حتى يألفوها . وكما تكمل مسارح الأطفال خارج المدرسة التمثيليات التى يقومون بتمثيلها فى الفصل ، فإن دراسة الصور القيمة تكمل عمل الأطفال فى غرفة الرسم وتنشطه . ويبدو أن مدرسة إيوثن قد نجحت فى خلق جو يجد كل شىء فيه فرصة للنمو .

الجغرافية فى المدرسة الثانوية

— ١ —

أهدافها

للدكتورة رمزية الغريب
المدرسة بمعهد التربية للمعلمات

إن البحث عن منزلة الجغرافية ووظيفتها فى المدرسة الثانوية يسوقنا إلى تعرف مدلولها وماهيتها ، على أنه لا يسعنا إلا أن نعترف بأنه ليس هذا مجال الدخول فى تفصيلات تعريف علم الجغرافية ، وكل ما نريده هو تحديد معناها تحديداً عاماً ، بقصد معرفة أهدافها ومادتها وطريقة تدريسها فى المدرسة الثانوية ، حتى يحقق منهج الجغرافية وظيفته التربوية الهامة .

إن كلمة الجغرافية لغويا تعنى علم وصف الأرض . على أن هذا التعريف المبنى على المعنى اللغوى ضيق وفى حاجة إلى كثير من الشرح والإسهاب ، لذلك ربما كان من الأوفق أن نعرض وصف لأستاذ فلير Felure لها ، فقد ذكر

أنها « علم ظهر كنتيجة مباشرة لحاجة الإنسان إلى معرفة معالم البيئة الطبيعية المحيطة به ، ورغبته فى البحث عن الحقيقة . . . وهى تهتم بربط معارف مختلفة الألوان متباينة الموضوعات ، ولذا اعتبرت منبت علوم متعددة ، تداخلت معها فى الدراسة ، واشتركت معها فى موضوعات البحث » . وقد عرفها البعض أيضاً بأنها العلم الذى يأخذ من زهور العلوم رحيقها ويقدمها لدارسها كعلم . والحق إن وصف الجغرافية بأنها دراسة الأرض كوطن للإنسان تعبر عن حقيقة تربوية هامة . إذ أن دراسة البيئة الطبيعية ، وعلاقتها بأماكن الاستقرار ونوع المعيشة وحرف الإنسان . وتجاربه المختلفة من نجاح وفشل فى التغلب على مصاعب البيئة الطبيعية . كل هذه مسائل تعطى للحقائق الجغرافية قيمتها بين مواد المنهج .

على أن هذا الاتجاه البشرى الطبيعى فى دراسة الجغرافيا يستدعى خيالا واسعاً . وخبرة خاصة . ومجهوداً من كل من المدرس وواضع المنهج لا يستهان به . وكثيراً ما يكون هذا المجهود قاصراً فيحدث ما نشاهده من الفصل بين الوجهة الطبيعية والوجهة البشرية ، ومن ثم تصبح الجغرافية مجرد حقائق جافة منقطعة لا يرتبط بعضها بالبعض الآخر ، فتثقل على التلميذ دراستها ، ويلجأ إلى الحفظ الآلى الذى يخرجها عن الهدف الذى يجب أن ترمى إليه فى المنهج الثانوى .

والحق أننا لا نبالغ إذا قلنا إنه على الرغم من عظم الرسالة التى يمكن أن تؤديها الجغرافية للتعليم مما يبرر وجودها فى منهج التعليم الثانوى ، فهى للأسف من العلوم التى لم يعن برسم فلسفة سليمة لتحديد أهدافها ومجالها ، وإنارة السبيل لاختيار موضوعاتها وطرق تدريسها فى مدارسنا المصرية . فلا عجب أن نجد التلاميذ وقد انصرفوا عنها وعن موضوعاتها ، وأصبح الغرض من دراستها مجرد الامتحان والنجاح فيه بأية طريقة ، للانتقال من فرقة إلى أخرى ، أو للنجاح فى شهادة عامة . فإذا ما سألنا عن المبرر الذى من أجله وجدت الجغرافية فى المنهج ، كان الجواب : « لقد جرت العادة على ألا يخلو منهج التعليم الثانوى من مادة الجغرافيا » . أو أنها « وسيلة من وسائل إمداد التلاميذ بنوع خاص من المعلومات التى تفيدهم فى مهنة خاصة فى المستقبل » . لذا كان من الطبيعى أن « يحشر » المنهج بمختلف أنواع المعلومات الجغرافية بدون وجود هدف عام وفلسفة موجهة لواضع المنهج والمدرس . ولقد ساعد مركزها التقليدى فى المدرسة

الثانوية على كبت المحاولات التى بذلت أحياناً لرسم فلسفة عامة لها ولأهدافها ، بحجة أن الفلسفة فى هذه الحالة ما هى إلا محاولة للعبث بمنهج الجغرافية الموجود فعلا فى المدرسة .

وهنا نتساءل . هل من سبيل لعلاج هذه الحالة؟ للجواب على ذلك يجب علينا أن نلجأ إلى فلسفة عامة ترسم لنا الغرض العام من تدريس الجغرافية وتلقى ضوءاً على وظيفتها فى المدرسة الثانوية ، تمهيداً لوضع منهج يحقق ذلك الغرض ويؤدى تلك الوظيفة على أكمل وجه . أما تلك الفلسفة فهى التى تربط بين الطبيعة والنشاط البشرى ، بين الروح والمادة ، لا الفلسفة الثنائية التى نصلت بين العقل والعالم الخارجى ، أى الروح والمادة ، على أنهما شيئان يستقل أحدهما عن الآخر ، والتى كانت سبباً فى أن يكون لكل من المادة والروح مجاله ومواده وموضوعات دراسته ، فكان من الطبيعى أن تتنازع العلوم الطبيعية والأدبية البقاء فى المنهج ، وأن ينظر إلى العلوم الطبيعية بحذر وشك وخوف من طغيان المادة على الروح .

وهنا نتساءل لم هذه التفرقة بين العقل والمادة ، وبين الإنسان والبيئة ، وبين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ؟ أليس الأفضل تجنب الفصل وتحاشى الثنائية ؟ إن علينا أن نعترف بأن المعرفة بالعلوم الطبيعية ليست غرضاً فى ذاتها وإنما هى مسخرة لخدمة أغراض بشرية ومثل عليا إنسانية . ثم لم الفصل بين العلوم الطبيعية والإنسانية وكلها تمثل مظاهر مختلفة للخبرة البشرية ؟ ثم إنه إذا كانت الجغرافيا هى دراسة الأرض كوطن للإنسان ، فإن معنى ذلك دراسة البيئة الطبيعية كعامل هام يفسر نشاط الإنسان والحوادث البشرية والتاريخية الهامة ، وتدرس فى ضوئها الحضارات البشرية المختلفة . فالجغرافية إذن علم يجب أن يجمع بين الدراسات الطبيعية والإنسانية ، ويقضى على معالم التنازع بين العقل والمادة ، ذلك التنازع التقليدى الذى شغل الفلاسفة منذ أقدم العصور . ومن هنا كان مركز الجغرافية الممتاز بين مواد المنهج فى التعليم الثانوى ، ومن هنا كان هم المربى أن يضع نصب عينه أن هدف الجغرافية العام هو المظاهر الثقافية والإنسانية لتلك المادة التى تستمد موضوعاتها من علوم ومعارف وأنواع من النشاط المتعدد النواحى ، بعضه له وجود فعلا فى المنهج الدراسى المقرر والبعض الآخر مستمد من الحياة خارج المدرسة . كما يجب على

المعلم الاستفادة من مركزها كحلقة الاتصال بين العـــلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية للقضاء على العزل الممقوت بين مواد المنهج عزلا باعد بينها وبين الحياة ، وأن ينتفع بارتباطها الوثيق بمواد التاريخ وعلم الطبيعة والأحياء ، وبعلاقتها بالمواد الأخرى مثل الأدب والعلوم الرياضية والسياسية والاقتصادية .

حقاً إن المتعلم يجد فيها تفسير كثير من الحوادث التاريخية الكبرى التى غيرت من وجه التاريخ وغيرت معالم الحضارة البشرية . ونضرب مثلا لذلك إغارات القبائل المتبربرة على الدولة الرومانية وغيرها من قبائل الجرمان والسكسون ، وكيف كان جفاف المناخ فى غرب آسيا قاضياً على مراعى تلك المنطقة . الأمر الذى أدى إلى اندفاع رعاة الخيل إلى سهول أوربا وتعميرها ، ثم كيف كانت تغيرات المناخ فى غرب آسيا فى أوائل العصور التاريخية سبباً فى اختلال توازن سكان تلك المنطقة واندفاع الهكسوس إلى وادى النيل ، ثم كيف كان خصب تربة وادى النيل ومناطق الهلال الخصيب سبباً فى قيام أقدم الحضارات البشرية المعروفة . كذلك فى ضوئها يتبين للمتعلم لماذا كانت منطقة مثل الكنغو البلجيكية — ولا زالت — موطناً لعناصر من الزنوج والأقزام فى أحط الحضـــارة ، بينما وصلت شعوب غرب أوربا والولايات المتحدة إلى أعلى مراتبها ، وكيف أن البيئة الاستوائية القاسية قد عرقلت نشاط الإنسان وحدت من مجهوداته ، بينما كان العكس فى البيئات المعتدلة حيث تساعد البيئة على العمل والنشاط الذهنى والتقدم . من ذلك نرى أنه إذا كانت تجارب الإنسان وحياته تمثل على الأرض، فإن علاقة البيئة الطبيعية بالنشاط البشرى ليست فى الواقع علاقة المسرح بالرواية التى تمثل عليه ، إذ أنها أعمق وأبعد أثراً من ذلك ، فهى تتغلغل فى صميم الحوادث الاجتماعية ، وتكيفها ، وكثيراً ما سببتها فغيرت من وجه التاريخ البشرى ومعالمه .

والخلاصة أن الهدف الأول للجغرافية فى المدرسة الثانوية هو الدراسة الشاملة الموحدة للخبرة والنشاط البشريين ، تلك الخبرة التى هى نتيجة مباشرة لتفاعل الإنسان مع بيئته . وهذا لا يبرر فقط وجود الجغرافية ضمن مواد المنهج فى المدرسة الثانوية ، بل يبرر وجوب العناية بها عناية خاصة ، لقيمتها التربوية الهامة فى ربط المواد الأدبية بالمواد العلمية والقضاء على الثنائية غير المرغوب فيها بين العقل والطبيعة .

وللجغرافية ، علاوة على ما سلف ، قيمة عقلية تربوية لا يستهان بها .

إذ أنه لما كانت مادة تجتمع فيها الدراسة الأدبية والعلمية ، كان من الطبيعى أن تستخدم فى تدريسها الطريقة العلمية المبنية على الملاحظة والتجربة والخبرة الشخصية ، وهى الطريقة الغالبة فى دراسة العلوم الطبيعية ، مع الطريقة العلمية الغالبة فى دراسة العلوم الإنسانية ، من ربط الأسباب بالنتائج ، والتفكير المنطقى والاستنتاج بعد جمع الأدلة الكافية ، الخ . فالاتجاه الحديث فى تدريس الجغرافية يرمى إلى العناية بتكوين اتجاهات عقلية وعملية قيمة ، ثم العناية بالنواحى العلمية المبنية على الملاحظة والخبرة الذاتية ، بتسجيل ومراقبة التغيرات الجوية من حرارة ومطر ورياح وضغط ، وأثر ذلك فى حالة الجو العامة ، وعلاقتها بالطيران مثلا أو بنمو بعض المحاصيل ، ثم دراسة الخرائط وأنواع النشاط الجغرافى المختلفة فى المعامل والمتاحف الجغرافية ، كما سيأتى فيما بعد . من ذلك نرى أن الجغرافية فى يد المدرس الماهر من أفضل السبل لتدريب التلاميذ على طرق البحث العلمى ، وتجنب الأحكام السريعة الخاطئة المبنية على التحامل والتحيز .

وإذا كانت تربية المواطن الصالح من أغراض التربية الحديثة ، فليس هناك شك فى أن الجغرافية فى مقدمة المواد التى تساعد على تحقيق هذا الهدف . فهى تبدأ بتعريف التلميذ بيئته من حيث طبيعتها ومصادر الثروة فيها وظروفها الاقتصادية ، ثم تفاعل قومه مع تلك البيئة ، والحضارة الناشئة عن هذا التفاعل. هذا ولا تقف القيمة التربوية لدراسة البيئة عند هذا الحد ، إذ هى بداية طيبة للانتقال بالتلاميذ من المعلوم إلى دراسة المجهول ، فهى ليست غرضاً فى ذاتها فقط ، وإنما هى وسيلة يصل بها التلميذ إلى دراسة العالم الخارجى ، فينتقل من دراسة الحواجز التى يألفها والتى تعين حدود القرية إلى دراسة الحدود الفاصلة بين الدول بعضها وبعض ، فضلا عن أن دراسة سبل المعيشة التى يألفها بين قومه توصله بالمقارنة والتضاد إلى دراسة حياة الشعوب المجاورة ، وهكذا .

وللجغرافية أثر كبير فى توسيع أفق المواطن الثقافى ، وفى إنارة السبيل أمامه لدراسة مشكلات عصره العالمية ، والحكم عليها حكماً مستنيراً مع تتبع أسبابها ونتائجها . فقيمتها الثقافية فى المنهج فى المرحلة الثانوية كبيرة ، خصوصاً فى تلك المرحلة التى يتعطش فيها المراهق إلى المعرفة ، وإلى تفهم أصول مشكلات العصر والسبيل إلى حلها . فهى ، علاوة على أثرها فى إظهار ضرورة التعاون الاقتصادى

والثقافى بين الدول، تلقى ضوءاً على كثير من المسائل الدولية والمشاكل العالمية ، مثل توزيع مصادر الغذاء والمواد الخام ؛ ثم مسائل الحدود بين الدول ، والأقليات ؛ والهجرة ، ثم مشكلة الزراعة ؛ واستثمار موارد الثروة الطبيعية فى المناطق الاستوائية ووسائل تشجيعها ، ثم السياسة الاستعمارية لبعض الدول ودوافعها، وعلاقة الشعوب المستعمرة بالدول المستعمرة ، ثم مشاكل السكان وزيادتها ؛ ثم مشاكل العالم الاقتصادية وكيف كانت سبباً فى نشر مبادئ اقتصادية خاصة فى بعض الجهات مغايرة للمبادئ القائمة فى مناطق أخرى . مثل هذه المسائل لا شك من صميم الدراسات الجغرافية وهى توسع أفق المواطن . ، وتزيد فى ثقافته العامة ، وتعطيه نوعاً من البصيرة والتفكير السليم فى معالجة هذه المسائل ؛ التى هى محور اهتمام الناس فى العالم الحديث ، وتثير فيه الرغبة فى التصرف إزاءها بما يفيد الجنس البشرى ويصون السلام العالمى .

والجغرافية كذلك قيمة تربوية أخرى،فهى توسع مجال الخيال وتزيده خصباً فالطالب يسبح بخياله متتبعاً الرحالة فى المناطق القطبية أو مجاهل أفريقياً ، وتعتريه انفعالات العجب والغبطة المرتبطة بالمخاطرة والأسفار والاستكشافات . هذا فضلا عن أن دراسة الشعوب المختلفة والبيئات غير المألوفة والمناظر الخلابة كلها تساعد على تنبيه العقل وإثارة التفكير، وتنفض عنه غبار الجمود فى بيئته المحلية .

ولسنا غافلين عن الغرض النفعى فى تدريس الجغرافية ، وهو إمداد الطالب بالمعلومات الضرورية التى تفيـــده فى حياته المستقبلة ، وعلى الأخص إذا اشتغل بأعمال مثل أعمال السلك السياسى والجيش والبحرية والطيران والأرصاد الجوية ، وما شاكل ذلك ، ولكل مهنة من هذه ناحية من نواحى الدراسات الجغرافية تعنى بها أكثر من غيرها . على أنه رغم أن هذا الغرض النفعى يكاد يكون من أكثر الأغراض ظهوراً فى عرف المدرس ، فإن الاقتصار عليه يضر بدون شك بقيمة دراسة الجغرافية .

تلك هى أهداف علم الجغرافية ورسالتها التربوية ، وهى بلا شك رسالة لها من الأهمية ما يضمن لها مركزاً ممتازاً ضمن مواد المنهج فى المرحلة الثانوية .

المطالعة الصامتة

طبيعتها وأهميتها وطريقة تدريسها

للدكتور محمد قدرى لطفى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

المطالعة الصامتة نشاط لغوى على جانب كبير من الأهمية ، ولكنها لاتحظى فى مدارسنا بما هى جديرة به من عناية . إن المعلمين ينقسمون حيالها قسمين : الأول وهو الأغلب لايزال يبالغ فى قيمة المطالعة الجهرية ، ولا يكاد يؤمن بأن المطالعة الصامتة تنطوى على مزايا تعليمية تنفرد بها . والثانى وهو الأقل يؤمن بأن للمطالعة الصامته فوائدها ، ولكنه فى الوقت نفسه يحتاج إلى الاستفادة من معرفة طبيعتها وأهميتها وخير الطرق لمعالجة دروسها . وسنحاول فى هذا المقال أن نبرز تلك النواحى الهامة فى المطالعة الصامتة راجين أن يتبينها الفريق الأول وأن يستنير بها الفريق الثانى .

طبيعة المطالعة الصامتة وأهميتها :

ليست المطالعة مادة دراسية ذات منهج موضوع ووقت محدود فى جدول الدراسة ينتهى بانتهائه تدريب التلاميذ عليها ، وإنما هى « عملية » يقوم بها الطفل فى كل درس من دروسه ، بل هى عملية العمر لا يمر يوم فى حياة الإنسان دون أن يقوم بها لقضاء شأن من شئونه . وبعبارة أخرى ليست المطالعة غاية فى ذاتها ، وإنما هى وسيلة حيوية ينبغى أن ندرب الطفل على إتقانها بحيث لا يتعلم ليقرأ وإنما يقرأ ليتعلم . ومتى اتبع المدرس فى تعليم المطالعة هذا المبدأ فقد وضع فى يد الطفل مفتاح كثير من خزائن العلم والمعرفة .

ولما كنا نعد الطفل للاشتراك الناجح فى أوجه النشاط المختلفة التى تتميز بها حياتنا الاجتماعية ؛ فقد وجب علينا ونحن نعلمه القراءة أن نوجه العناية الشديدة إلى إتقان المطالعة الصامتة ، لأنها هى الوسيلة التى يقرأ بها الصحف والكتب

والمجلات والخطابات والرسائل والتقارير والنشرات والإعلانات والإرشادات والأوامر والجداول والبيانات وغير ذلك .

وإذا كنا لم نقم فى مصر إلى الآن بإحصاءات تبين مدى استعمال كل من المطالعة الصامتة والجهرية فى حياتنا ، فإننا نستطيع أن نتبين ذلك من الأبحاث التى أجراها غيرنا فى البلاد الأخرى ، كبحث الدكتور وليم جراى الذى أجراه على أكثر من تسعمائة راشد أمريكى ، وانتهى منه الى أن أقل من ٥٪ من أولئك الراشدين يقرءون قراءة جهرية . ومن قبله أجرى بارسونز (Parsons) بحثاً على مائتين وأحد عشر راشداً لمعرفة عاداتهم فى أثناء القراءة ، فوجد أن مائة وسبعة وثلاثين منهم لا يستعملون القراء الجهرية بتاتاً ، وأن الأربعة والسبعين الباقين لا يلجأون إليها إلا نادراً ، فيما عدا واحدا فقط هو الذى يستعملها فى أغلب الإحيان .

وتتميز المطالعة الصامتة . فوق اتساع مدى استعمالها ، بأنها أسرع من الجهرية ، وأكثر اقتصاداً فى الزمن . ذلك أن المطالعة الجهرية تؤدى فى صوت مسموع ، ويقضى ذلك طبعاً بتحديد سرعتها ، لأن صاحبها لا يستطيع أن يسرع فى قراءته بأكثر مما تسمح به حباله الصوتية . ولما كانت المطالعة الصامتة غير مقيدة بهذا القيد ، فقد تميزت بسرعة لا تتاح للشخص فى المطالعة الجهرية . ولقد أجريت أبحاث متعددة لمعرفة الفرق فى السرعة بين المطالعتين الصامتة والجهرية ، كانت كلها مؤيدة لتفوق الصامتة فى هذه الناحية . وأذكر منها بحثاً لهيوى (Huey) أجراه على عشرين طالباً من حملة الشهادة الجامعية الذين عرفوا بالتفوق الدراسى ووفرة المطالعة ، فوجد أن متوسط ما يقرءونه فى صمت أكثر قليلا من خمس كلمات فى الثانية بالسرعة العادية ، وأكثر قليلا من ثمانى كلمات إذا قرءوا بأقصى سرعتهم ، على حين أن متوسط ما يقرءونه جهراً بالسرعة العادية أكثر قليلا من ثلاث كلمات فى الثانية ، وبالسرعة القصوى أكثر قليلا من أربع كلمات فى الثانية .

والأطفال كالراشدين ، مطالعتهم الصامتة أسرع من الجهرية . ويتبين ذلك من بحثى أوبرهولتزر (Oberholtzer) ، وجد (Judd) ، فإن الأول أجرى بحثه على ألف وثمانمائة طفل فى الفرق الدراسية من الثالثة إلى الثامنة (سن ٨ إلى ١٤) ، والثانى على بضعة آلاف من الأطفال فى الفرق من الثانية إلى الثامنة (سن ٧ إلى ١٤) فى أربع وأربعين مدرسة . ونستطيع من النتائج المبينة فى الجدول

الآتى أن نتبين مقدار الفرق فى السرعة بين نوعى المطالعة :

الفرقة	متوسط عدد الكلمات المقروءة فى الثانية (بحث أوبرهولتزر)		متوسط عدد الأسطر المقروءة فى الدقيقة (بحث جد)	
	مطالعة جهرية	مطالعة صامتة	مطالعة جهرية	مطالعة صامتة
٢	—	—	١٣	١٦
٣	٢,١	٢,٢	١٦	٢٢
٤	٢,٣	٢,٦	١٤	٢١
٥	٢,٤	٣,١	١٥	٢٠
٦	٢,٨	٣,٦	١٦	٢٤
٧	٣,١	٤,٧	١٦	٢١
٨	٣,٦	٤,٨	١٦	٢١

وكثيراً ما يقال إن المطالعة الجهرية أدعى إلى الفهم من المطالعة الصامتة ؛ لأن القارئ يتأثر فيها بالعين والأذن معاً . وقد دلت الدراسات المختلفة على عكس ذلك فقد وجد ميد(Mead) مثلا فى اختبارات للمطالعة مدتها دقيقتان أجريت على خمسة فصول من الفرقة السادسة (سن ١١) أن قدرة الأطفال على استرجاع ما طالعوه فى صمت أكبر منها على استرجاع ما طالعوه جهراً .

وقد لوحظ أن الأدلة على أن الفهم فى المطالعة الصامتة أكبر منه فى الجهرية تبدو واضحة فى الدراسات التى تستعمل فيها اختبارات محدودة بفترة معينة من الزمن أكثر منها فى الدراسات التى تطالب بمطالعة قطعة مطولة تحتوى على مائتى كلمة مثلا . ويمكن تفسير ذلك بأن ما يصحب المطالعة الجهرية من بطء فى القراءة ربما يساعد بعض التلاميذ على الفهم فى أثناء المطالعة التى لا تتقيد بزمن محدود ، أما إذا قيد التلميذ بوحدة زمنية معينة فإن النتيجة تأتى مؤيدة ما للمطالعة الصامتة من تفوق على الجهرية فى الفهم .

مما سبق نتبين أن المطالعة الصامتة تتميز بخصائص ثلاث على جانب كبير من الأهمية : فهى أكثر استعمالا فى الحياة الاجتماعية من المطالعة الجهرية ، وهى أسرع منها وأكثر اقتصاداً فى الزمن ، وهى أدعى منها إلى الاستغراق فى فهم المقروء واسترجاع مضمونه .

تدريس المطالعة الصامتة :

ولكى ينتفع التلاميذ بما تتميز به المطالعة الصامتة ينبغى أن يدربوا عليها بحيث تتوافر فى مطالعتهم صفتان : الأولى السرعة فى الأداء ، والثانية الدقة فى الفهم . أما التدريب على السرعة فى المطالعة فيمكن أن يتم بإحدى طريقتين أو بهما معاً : الأولى أن يطالب التلاميذ بمطالعة فقرات قصيرة متساوية فى الصعوبة تعقب كلا منها عدة أسئلة للإجابة عنها . وهذه المطالعات تقيد بزمن معين وتقاس السرعة فى المطالعة بمجموع ما يقرأ فى الوقت المحدد . والطريقة الثانية أن يطالب التلاميذ بمطالعة مقطوعات مطولة تتكون كل منها من بضع مئات من الكلمات ، ويسجل الوقت الذى يستغرقونه فى مطالعتها . وأما التدريب على الدقة فى الفهم فيتم عن طريق ما يقدم للتلاميذ من أسئلة حول القطعة يجيبون عنها ، وتقاس دقة الفهم بإيجاد نسبة الإجابات الصحيحة إلى مجموع الأسئلة كلهـــا .

ويستطيع المعلم أن يطمئن إلى تحقيق الغرض من المطالعة الصامتة إذا هو راعى فى كل درس من دروسها الأمور الآتية :

أولا : أن يغرس فى تلاميذه العادات اللازمة للمطالعة الصامتة الناجحة . فمن العادات الشائعة بين الأطفال تحريك الشفتين فى أثناء القراءة لأنهم عندما يبدءون المطالعة الصامتة ينطقون بكل كلمة عند قراءتها ، لذلك تكون المطالعة الصامتة فى أول العهد بها مطالعة جهرية خافتة ، ثم تصبح بعد كثرة التدريب عليها نطقاً من الداخل ، فيدرك القارئ الكلمة عنـــد النظر إليها دون أن يتلفظ بها . وتحريك الأطفال شفاههم فى أثناء المطالعة يحول دون جعل سرعتهم فى المطالعة الصامتة أكبر منها فى المطالعة الجهرية وبذلك تفقد المطالعة الصامتة إحدى ميزاتها العظيمة وهى السرعة ، وكذلك من العادات التى تعوق سرعة المطالعة عند الطفل تتبعه الكلمات واحدة واحدة بأصبعه أو بقلمه وتحريك رأسه يمنة ويسرة بدلا من تحريك عينيه فى أثناء المطالعة .

ثانياً : أن يدرب تلاميذه على التغلب على ما يصادفهم فى أثناء المطالعة من صعوبات لغوية ، وذلك بتعويدهم محاولة فهم المعنى من سياق الكلام ، فلا يشجعهم على الالتجاء إليه كلما صادفهم لفظ غير مألوف ، لأن هذه

مهارة ينبغى أن يكتسبها التلاميذ لتعينهم فى مواقف المطالعة المختلفة على فهم ما يقرءون ، ولعله يجد هنا فرصة سانحة لتعريفهم بالمعجم وطريقة الفحص فيه عن الألفاظ التى يتعذر عليهم معرفتها من سياق الكلام ولا يتم إدراك المعنى بدونها . فإذا لم يجد المعلم بدأ من أن يرشد بعض التلاميذ إلى معانى الألفاظ من حين إلى آخر فليكن ذلك فى همس لايقطع على الآخرين استغراقهم فى المطالعة واستمتاعهم بالهدوء فى أثنائها . على أن كتب المطالعة إذا روعى فى وضعها حسن اختيار الألفاظ والموضوعات بحيث تلائم ميول التلاميذ وقدراتهم فى المراحل المختلفة كان ذلك داعيا إلى انطلاقهم فى المطالعة واستمتاعهم بموضوعاتها دون أن يحول بينهم وبين ذلك ما يصادفونه بين وقت وآخر من ألفاظ غير مألوفة .

ثالثاً : أن يستوثق من أن الوقت الذى أنفقه التلاميذ فى المطالعة الصامتة انتهى بهم إلى الدقة فى فهم ما قرءوه . وخير طريقة لذلك أن يوجه إلى أكبر عدد منهم أسئلة تكشف عن مدى فهمهم . وهذه الأسئلة على نوعين : نوع مباشر يجاب عنه من القطعة مباشرة ويعرف به مدى وقوفهم على تفصيلات الموضوع الذى قرءوه . ونوع غير مباشر يدور حول القطعة ويتحدى ذكاء التلاميذ ، ويلجئهم إلى شىء من الاستنباط وإعمال الفكر ، ويقصد به إلى بث روح النشاط بين صفوفهم . ودفع الملل الذى هو آفة دروس المطالعة ، وتعويدهم التفكير فيما يقرءون والتعليق عليه ونقده وتفسيره ، وتعرف ما يجوز فيه من أوجه . والتماس ما بين السطور من معان خفية . وبالجملة يتخذ المعلم من هذه المرحلة — مرحلة الأسئلة — فرصة لإفهام التلاميذ بطريقة غير مباشرة أن المطالعة عملية تفكير وليست عملية آلية تردد فيها الألفاظ أو يكتفى فيها بالنظر السطحى إلى الموضوع .

رابعاً : أن يكلف بعض تلاميذه تلخيص القطعة أو بعضها فى عبارة سليمة تلخيصاً يكشف عن القدرة على استخلاص الفكرة الأساسية وعلى ترتيب الأفكار أو الحوادث كما وردت فى القطعة ذاتها . وفى ذلك تدريب للتلاميذ على التعبير الشفهى الصحيح إلى جانب ما يشعرون به من أنهم يطالعون بقصد الفهم والتحليل وأنهم مطالبون بإظهار المقدرة على ذلك .

وغنى عن القول أن درس المطالعة الصامتة الذى تتوافر فيه هذه الخطوات

ويمكن أن يحقق هذه الأغراض لا بد أن يعد إعداداً ينطوى على كثير من العناية والإخلاص . ذلك أن غرس العادات الحسنة للقراءة الصامتة يستلزم من المعلم جهداً وصبراً . والأسئلة التى يوجهها المعلم إلى تلاميذه عقب المطالعة الصامتة ليكشف بها عن مدى فهمهم تستلزم كبير عناية بصيغتها وترتيبها وطريقة توجيهها وما قد تثيره من مشكلات يستفسر عنها التلاميذ أو يعملون الفكر فى حلها ، وما قد تفتحه من أبواب المعرفة التى يستطيع المعلم أن يزودهم بها . وهكذا تحتاج كل خطوة من خطوات درس المطالعة الصامتة من العناية بقدر ما تنطوى عليه من فائدة .

وليس أخطر على عقلية التلاميذ وأضيع لوقتهم من اتخاذ المعلم دروس المطالعة الصامتة فرصاً للراحة والاكتفاء بمراقبة التلاميذ وهم ينظرون إلى كتبهم فى ملل وتهاون واستهتار .

التاريخ والطفل

— ٢ —

كيف يتعلم الطفل ؟

نشرنا فى عدد أكتوبر القسم الأول من هذا البحث ، وهو ملخص واف لثلاث مقالات ظهرت فى مجلة « عالم المعلم » الإنكليزية عن تعليم التاريخ فى المدارس الابتدائية ، وقد عالج الكاتب فى ذلك القسم موضوعات التاريخ التى تلائم تلاميذ تلك المدارس . وننشر هنا تتمة البحث ، وهو يعالج طرق التدريس .

مهما تكن فكرة المدرس عن معنى التاريخ ومنهجه . وعن استحالة جعل التاريخ مادة مستقلة بذاتها فى المدرسة الابتدائية ، فلا مندوحة له عن التفكير فى طرق التدريس — أو على الأصح طرق « التعلم » التى تلائم الأطفال ، كما أفضل أن أسميها دائماً .

والتاريخ مادة تغرى — أكثر من أية مادة أخرى — بأن يتبع المدرس فى فى تدريسها طريقة واحدة بعينها . فهى المادة التقليدية التى تعتمد على الكتاب المدرسى وكراسات الملخصات . وهذه الكراسات ، كالكتاب ، لا تختلف محتوياتها من تلميذ لآخر ، بل هى واحدة للجميع . ولكنا قد أصبحنا ندرك أن الدراسة القائمة على الكتب والكراسات وحدها لا تحقق الأغراض التى نقصدها من تدريس التاريخ . فلننظر الآن فى وجوه النشاط الأخرى التى يصح أن تقوم فى الفصل فى أثناء الحصص التى يطلق عليها اسم « التاريخ » .

١ — التمثيل :

للتمثيل ، باعتباره وسيلة للتعلم ، فوائد عديدة . فهو وسيلة من وسائل التدريب على النطق الصحيح وحسن الإلقاء ، كما أنه يكسب الطفل الثقة بالنفس ،

ويساعده على استيعاب الحوادث النابضة بالحياة والاستمتاع بها . والتاريخ مليء بمثل هذه الحوادث ، ولذا كان قيام التلاميذ بتمثيلها من تلقاء أنفسهم قد تنقصه الدقة التاريخية من حيث التفاصيل ، فإن هيكل الحوادث العام سوف يقر فى ذهن الطفل بشكل يرتاح إليه .

ونصيحتى ألا يعمد المدرس إلى التمثيليات المعدة التى يجدها فى الكتب ، وخاصة مع صغار التلاميذ ، فإنها غالباً ما تكون محرفة . ومكتوبة بلغة بعيدة عن لغة الطفل ، كما إن آلية قراءتها تذهب ببهجتها . وخير من ذلك أن تقص القصة — أو تطلب من التلاميذ قراءتها — ثم تناقشهم فى وضع تمثيلية تنبنى عليها . تبدأ بأن تسألهم عن توزيع الأدوار ، فتقول لهم : « من منكم يمثل دور صلاح الدين ؟ » « ومن يريد أن يمثل قلب الأسد ؟ » إلخ . . . ويختار لكل دور عدة تلاميذ . فينقسم الفصل بذلك إلى مجموعات عليها أن تقوم بتمثيل القصة على التوالى حتى يتبين أيها أكثر إجاده للتمثيل . ومتى تكونت المجموعات ، يجتمع أفراد كل مجموعة ، ويتحدثون عما سيعملونه ، وما سيقولونه ، وعن الأشياء التى سيحتاجون إليها . وإذا أتاح المدرس لتلاميذه يوماً أو يومين للتفكير فى هذه الأمور أدهشته النتائج التى يصلون إليها . قد يكون الحوار الذى يضعونه ساذجاً فى بادئ الأمر ، وقد يكون تمثيلهم عنيفاً ، ولكن المؤكد أن الحوار سوف يأخذ فى التحسن تدريجاً كما سيزداد ضبط الحركات . ولا ينبغى أن ننسى قيمة ما يدرب التلاميذ عليه بهذه الطريقة من التعاون فى العمل والقدرة على الابتكار .

ومتى بدأ التمثيل فلا يصح أن تعوقه بتدخلك . فينبغى تأجيل النقد إلى النهاية ، كما ينبغى أن يكون هذا النقد على كل حال رقيقاً هادئاً ، لا عنيفاً هداماً . وإذا ما ثابرت على ذلك ، فسوف ترى تلاميذك يفاجئونك يوماً من الأيام بوضع تمثيليات من تلقاء أنفسهم ، ويقوم الكبار منهم بتسجيل الحوار الذى وضعوه لها ، ولعلهم ينشئون لأنفسهم « كراسات للتمثيليات » . وإنى أترك لك تقدير قيمة هذا ، وإن كان المحافظون من رجال التعلم سيعترضون بأن هذا ليس « تاريخاً » .

٢ — الرحلات :

لقد أكدت فيما سلف من القول أهمية دراسة البيئة المحلية ، ويستلزم ذلك

بطبيعة الحال التجول خارج المدرسة . وبالرغم من أن تنظيم الجولات والزيارات أصعب فى مدارس المدن منه فى مدارس الريف ، فإن ذلك لا يصح أن يكون مبرراً لإغفالها . لأنك إذا لم تهيئ لتلاميذك الفرصة لدراسة المدينة أو القرية التى يعيشون فيها تكون قد أغفلت ميلا هاماً من ميول الأطفال ، بل ضرورة من ضروريات حياتهم . فلاشك فى أن تلك الزيارات طريق أكيد لإشعارهم بأن التاريخ شىء يمسهم ، وهو ما لا يتأتى عن طريق الكتب المدرسية . فخذهم خارج المدرسة ، ودعهم يتأكدوا من ذلك بأنفسهم . إنى أعلم مبلغ الصعوبة التى قد يلاقيها كثير من المدرسين فى تحقيق ذلك ، ولكن تذليل تلك الصعوبات ممكن ما دمنا نعتقد فى أهمية تلك الجولات .

٣ — مشاهدة الصور :

من الأهمية بمكان عرض الصور الشمسية بذاتها أو عن طريق الفانوس السحرى. وتشمل الصور التى يمكن عرضها الأنواع الآتية :

(ا) صورا شمسية قديمة تمثل مختلف العصور . أخذت فى أوقات مختلفة منذ اختراع آلة التصوير .

(ب) صورا شمسية للمبانى الأثرية التى لا زالت قائمة .

(ج) « « للقطع الأثرية والأدوات الموجودة ضمن معروضات المتاحف .

(د) صورا شمسية للمخطوطات التاريخية .

(هـ) صورا من رسم بعض الفنانين للمبانى الأثرية أو معروضات المتاحف .

(و) صورا لأشياء أثرية اندثرت ، ألفها الفنانون طبقاً لما وصل إلى أيديهم من وصف أو رسوم لها .

(ز) لوحات رسمها الفنانون لتمثيل بعض الحوادث التاريخية كما تخيلوها .

ويلاحظ أن النوعين الأخيرين لا يصح الاعتماد عليهما من الناحية العلمية كل الاعتماد ، وبخاصة النوع الأخير الذى لا يعتمد عليه إلا فى حالة عدم وجود مصدر آخر أجدر منه بالثقة .

٤ — النماذج واللوحات والمجموعات :

من المستطاع إضافة لون واقعى على التاريخ — كما هو الحال فى الجغرافية — باستخدام النماذج ، سواء منها ما يقوم بعمله تلميذ واحد أوما تقوم به جماعة من التلاميذ أو الفصل كله. وتصنع هذه النماذج فى دروس الأشغال اليدوية مبدئياً ، وبعد البداية يمكن صنعها فى حصص التاريخ . وينبغى أن يشجع التلاميذ على وضع التصميمات بأنفسهم ، واختيار وسائل تنفيذها ، وانتقاء الخامات الصالحة لذلك ، وكل ما على المدرس أن يفعله هو التوجيه ، والإرشاد ويستعين الأطفال على صنع النماذج بالصور المختلفة ، وبما سمعوه من أوصاف أو قرأوه من معلومات ، وفيما يتعلق بالنماذج المحلية بما لاحظوا فى رحلاتهم وزياراتهم. ويقوم التلاميذ بعمل بعض الخرائط الزمنية بأنفسهم على النحو الذى سبقت الإشارة إليه عند الكلام على إدراك الزمن(١). ومهما تكن درجة هذه اللوحات من السذاجة ، فإن ما يدخله عليها التلاميذ من التحسينات من حين إلى حين سوف يكشف من مدى قدرتهم على نقد أنفسهم وإفادتهم من هذا النقد .

٥ — الاطلاع على الكتب :

تحتاج كل فرقة من الفرق الدراسية إلى مجموعة ملائمة من الكتب لدراسة كل مادة . وكان من المألوف فيما مضى أن يختار كتاب واحد يصرف لجميع التلاميذ ، أما المدرس الحديث فإنه لا يزال يشترى لفصله مجموعة من الكتب ، ولكنه يراعى أن تكون كتباً مختلفة مثل اختلاف التلاميذ بعضهم عن بعض ، بحيث تكون فى مجموعها مكتبة تاريخية صغيرة . وفى هذا الوضع يقع عبء الدرس الأول فى كل موضوع على عاتق المدرس ، ولكن التلاميذ هم الذين يقومون باستيفاء دراسة الموضوع . ويمكن توزيع الموضوع عليهم على شكل تعيينات ، مما يثير حماستهم واهتمامهم وتنافسهم . فهذه المجموعة تكلف بإعداد موضوع « الزراعة فى عهد قدماء المصريين » ، وتلك موضوع « البناء فى عهد قدماء المصريين » وهكذا .

(١) انظر القسم الأول من هذا البحث المنشور فى عدد أكتوبر سنة ١٩٥٠ .

٦ — تدوين المذكرات :

تتطلب الطريقة التقليدية فى تدريس التاريخ أن تكون لهذه المادة كراسة مستقلة ولكن ما الذى يكتبه التلاميذ فى هذه الكراسات ؟ إنهم لا يكتبون عادة إلا ما يمليه عليهم المدرس من مذكرات أو ما يرسمه من خرائط توضيحية ، وفى هذا مضيعة للوقت والجهد ، وتكرار عقيم لا فائدة منه . نعم إن صغار التلاميذ فى حاجة إلى بعض المعونة فى تدوين مذكراتهم ، ولكن إذا كان هذا يقتضى أن ينقلوا عن السبورة فى أول الأمر ، فيجب أن يكون المدون على السبورة من تأليفهم ؛ فلا تعدو المذكرات أن تكون مذكراتهم هم . التى استخلصتها منهم بالأسئلة وقمت بتدوينها على السبورة . ويتدرج التلاميذ من هذا حتى يصلوا إلى أن يقوم كل منهم بكتابة مذكراته بنفسه . فيمرون على مرحلة يسمح فيها لمن يشاء منهم أن يضيف إلى المذكرات المشتركة المنقولة عن السبورة ما يراه مناسباً ، وفى بعض الأحيان يكتفى المدرس بأن يملى عليهم الجملة الأولى . ولا شك فى أن الأذكياء من التلاميذ عندما يصلون إلى سن الثامنة . ومعظم الأطفال فى التاسعة أو العاشرة من عمرهم ؛ يستطيعون القيام بعمل مذكراتهم وخرائطهم التخطيطية بأنفسهم ، كما يقومون بجمع الصور والقصاصات التى تتعلق بمختلف الموضوعات التى يدرسونها .

* * *

هذا ما أردت أن أقوله عن تدريس التاريخ ولعل قائمة الأسئلة التى وجهت إلى المعلمين فى المقال الأول كان أحرى بها أن توضع هنا . فإذا أمكنك العثور عليها ، فلتعد قراءتها [1]، ولتبدأ خطتك الجديدة فى التدريس بطرح الطرق التقليدية العقيمة ؛ واتباع ما يناسب تلاميذك من التوجيهات السابقة .

(١) انظر القسم الأول من هذا البحث ، المنشور فى عدد أكتوبر سنة ١٩٥٠ .

نظرة إلى التعليم فى أسبانيا

زار أحد رجال التعليم الإنجليز إسبانيا ، وبعد عودته وصف نظام التعليم بها فى مقال نشر فى « ملحق التيمس الخاص بالتربية » . وقد رأينا تلخيصه لقراء هذه الصحيفة .

يبدأ التعليم الحكومى فى إسبانيا فى بعض المقاطعات بمدارس الحضانة ، ولو أن الحضور فى هذه المدراس ليس إجباريا ، ويبدأ التعليم المجانى الإجبارى فى سن السادسة . وإذا كان الطفل يعيش فى قرية صغيرة فإنه فى الغالب يلتحق بمدرسة ذات فصل واحد ، حيث يقوم مدرس واحد بتعليم مجموعة من الأطفال مختلفى الأعمار من الجنسين حتى سن الثانية عشرة . أما إذا كان من سكان المدن ، فإنه يذهب إلى مدرسة أولية ، حيث يقسم الأطفال إلى فصول على أساس السن ، مع فصل الجنسين . ومعظم مدارس المدن ، أولية كانت أم ثانوية ، تقدم لتلاميذها وجبة الغذاء يومياً . وتؤلف لجنة خاصة لاختيار الأطفال الذين يلحقون بالمدارس الثانوية عند سن العاشرة ، وتعمل اللجنة على أساس رأى المدرسين . وفى مدارس التعليم الثانوى يتعلم الذكور منفصلين عن الإناث حتى سن السابعة عشرة ، ويعقد لهم فى نهاية المرحلة امتحان عام ، يمنح الناجحون فيه شهادة تؤهلهم للالتحاق بالجامعة . وإذا لم تكن استعدادات الطفل مؤهلة له للالتحاق بالمدارس الثانوية ، يمكنه أن يلتحق بإحدى المدارس الفنية ، وهى على درجتين : أولية وراقية .

واللغة الفرنسية هى اللغة الأجنبية الأولى التى تدرس فى المدارس الثانوية ، وتدخل فى منهج الدراسة بهذه المدارس أيضاً الشؤون السياسية . والكتب التى توزع على تلاميذ المدارس الأولية موحدة فى جميع الأنحاء . أما فى المدارس

الثانوية فإنها تتنوع . وفى وزارة المعارف إدارة معينة وظيفتها إقرار الكتب التى تصرف للمدارس ، كما أن فيها قسماً آخر مهمته الأساسية إرسال الكتب إلى مكتبات المدارس الريفية الصغيرة .

وبالإضافة إلى المدارس الحكومية : يوجد عدد عظيم من المدارس تشرف عليها الكنيسة أو الهيئات الحرة . وهذه المدارس تضم بينها عدداً من مدارس الجزويت ، وهى مدارس ينظر إليها نظرة احترام خاص . ويطالب التلاميذ بمصروفات فى هذه المدارس، بخلاف مدارس الحكومة . أما الطلبة المعوزون فقد يقبلون بالمجان . ولحزب الفلانج مدارسه الخاصة المنشأة لأيتام الحرب الأهلية . وفى مدريد مدرسة للمعهد البريطانى : ومدرسة « ليسيه » فرنسية ، ولها سمعة عظيمة ، يمكن الحكم عليها من شدة إقبال التلاميذ عليهما .

والآن بعد أن رسمنا خطوط هذه الصورة السريعة عن تنظيم التعليم فى إسبانيا ، ننتقل إلى سير العمل فى المدارس . ونلاحظ عليه ما يأتى :

(١) هناك ظاهرة واضحة خاصة بنسبة حضور الأطفال إلى المدرسة . فنظراً لشدة فقر الطبقة العاملة فى إسبانيا يعز على كثير من الآباء الاستغناء عن خدمات أطفالهم ومساعدتهم لهم فى أعمالهم ، وبذلك فنسبة غياب الأطفال عن الدراسة مرتفعة ، وتزداد هذه النسبة فى المناطق الزراعية . وربما كان هذا من الأسباب التى أدت إلى ارتفاع نسبة الأمية فى إسبانيا ، فالنسبة الرسمية هى ٢٠٫٨٪ وهذه نسبة عالية جداً لدولة فى غرب أوربا — ولعل النسبة الحقيقية أعلى من ذلك . وسيظل الأمر كذلك طالما بقيت الأحوال الاقتصادية العامة على حالها من الضعف . وقد تظهر بشائر التحسن إذا خصصت نسبة كبيرة من ميزانية الدولة للتعليم ، فتتمكن وزارة المعارف بذلك من تقوية هيئة التفتيش بحيث تتمكن من تنفيذ الإلزام على التلاميذ . كما تتمكن من إعداد الأبنية المدرسية ، ومن جذب العدد الكافى من المدرسين إليها بتحسين مرتباتهم .

(٢) وثمة شكوى عامة من تخصيص وقت أكثر من اللازم لدراسة الدين . فالتعليم الدينى إجبارى فى جميع المدارس ، وفى كل فصل من فصول

الدراسة نجد صورة الجنرال « فرانكو » معلقة إلى جانب صورة الصليب . ولقد شكا أحد العمال من سكان إحدى مدن الجنوب من أن ابنه وهو فى سن الثامنة عشرة لا يعرف أكثر مما يعرفه طفل فى سن التاسعة ، وذلك بسبب المبالغة فى الوقت الذى يخصص لدراسة الدين ، كما شكا نفس الوالد أيضاً من استحالة حصول ولده على مجانية التعليم فى إحدى الجامعات دون توصية خاصة من القسيس. وقد تكررت هذه الشكوى من الكثيرين ، على أن هذه الاتهامات تصدق على بعض المدارس دون البعض . ففى إحدى المدارس الأولية التى زارها الكاتب فى مدريد ، وجد أن الناظرة هى التى تقوم بتدريس الدين لا القسيس ، وكانت تقوم بالصلاة فى بداية اليوم المدرسى ونهايته ، وبصلاة قصيرة عقب كل درس . وفى إحدى المدارس الفنية الفلانجية التى أمكن زيارتها — وهى مدرسة بديعة من حيث معداتها — شوهد عدد من القسس يقومون بالتدريس . ونظراً لقلة عدد المدرسين فى بعض القرى الصغيرة سمح لرجال الدين بإدارة هذه المدارس .

ومدرسة مدريد الأوليه سابقة الذكر هى من المدارس التى تجمع بين مراحل متعددة ، فتشتمل على فصول للتلاميذ من مرحلة الروضة إلى مرحلة الدراسة الفنية المتوسطة . وهى مجاورة لإحدى محطات السكك الحديدية ، ومخصصة لأبناء موظفيها فى الغالب . بنيت تلك المدرسة سنة ١٩٢٠ ، وفصولها مضيئة نظيفة مجددة الهواء ، وفيها أفنية رأيت الأطفال يلعبون فيها كرة السلة ، ويمارسون القفز . وكان التلاميذ جميعاً يلبسون معاطف للعمل بيضاء شديدة النظافة . وكانت الكتب التى وجدتها بأيدى أطفال الروضة مطبوعة فى الأرجنتين ، مليئة بوسائل الإيضاح الجذابة للأطفال ، وتدل على تفنن بارع فى طريقة التعليم . وكانت كراسات التلاميذ فى جميع الفرق جديرة بالثناء .

ويرى بعض من عاشر الأسبان والإنجليز فى مختلف طبقاتهم أن الطفل الأسبانى العادى الذى يتعلم فى مدارس الحكومة ، يتلقى تعليما أوسع مدى من مثيله البريطانى ، على الرغم من أن مستوى التعليم فى إسبانيا فى الوقت الحاضر قد هبط عما كان عليه أيام الجمهورية . ولكنا يجب ألا ننسى أن عدداً ليس بالقليل من أطفال الأسبان لا يذهبون إلى المدرسة كلية ، وأن فرصة الالتحاق بالمدارس

العالية لمن يذهبون إلى المدرسة فى إسبانيا أقل كثيراً منها لزملائهم فى بريطانيا . والمنحات التعليمية التى تمنحها السلطات بالأقاليم لتتيح لأبنائها الالتحاق بالجامعة قليلة جداً إذا ما قورنت بما يمنح فى إنجلترا ؛ ولذلك يتعذر على الطفل الفقير فى إسبانيا أن يصل إلى أرقى درجة من درجات التعليم .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الثالثة | أبريل ١٩٥١ | العدد الثالث

فهرست

		صفحة
الكفاح ضد الأمية	ج. نوتبارت	١
بعثاتنا فى الخارج	الأستاذ محمد سعيد قدرى	٩
السياسة التعليمية فى الهند	السير موريس جواير	١٥
المدرس وعلاقته بتلميذه	الدكتور عبد العزيز القوصى	٢٢
معهد علاج النطق والكلام بالدانمركة	الدكتور مصطفى فهمى	٢٧
دروس التعبير فى المدرسة الابتدائية	الدكتور محمد قدرى لطفى	٣٤
قاعدة أرشميد وقانون الطفو	الدكتور يوسف صلاح الدين قطب	٤٢
الجغرافية فى المدرسة الثانوية	الدكتورة رمزية الغريب	٥٤
مشكلة الطريقة	الدكتور جورج جرين	٥٩
التمثيل فى المدرسة		٦٦
عش الحدأة يعلم التلاميذ	الدكتور محمد خليفة بركات	٧٢
مكتب سياحة فى الفصل		٧٦
وسائل الإيضاح	الدكتور أحمد طنطاوى	٨٧
المكتبة العامة فى خدمة الأطفال والمراهقين		٨١
الدراسات المحلية فى مدارس المدن		٨٤
مشكلة ازدحام الفصول...		٨٨
تجربة اليونسكو فى التعليم الأساسى		٩٤

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثالثة　　ابريل ١٩٥١　　العدد الثالث

الكفاح ضد الأمية

بقلم ج . نوتبارت (Notebaart) مراقب التعليم
الأساسي فى أندونيسيا وأحد خبراء اليونسكو
المشتركين فى تجربة التعليم الأساسي بالشرق الأوسط

أضحى الكفاح ضد الأمية مسألة دولية ، تجدد الاهتمام بها واشتد بعد الحرب العالمية الثانية . وهى مسألة واسعة المدى إلى حد كبير . فما زال أكثر من نصف سكان العالم يتخبط فى ظلمات الجهل . وليس المقصود بمكافحة الأمية أن نقصر جهودنا على تعليم الأميين القراءة والكتابة ، إذ لا قيمة لهذا التعليم فى حد ذاته ، ولا يجنى مجموع الأميين منه ثمرة إلا إذا ساعد على النهوض بحياتهم مادياً وروحياً . فمعرفة القراءة والكتابة أساس ضرورى لحسن تنفيذ الإجراءات التى ترمى إلى نشر الأنظمة الديمقراطية ، وتوطيد الحياة القومية على أسس سليمة ، كما أنها الوسيلة لتنمية التجارة والصناعة ، وتحسين الزراعة ، ورفع مستوى الحالة الصحية ، وارتقاء المعلومات الفنية . ثم إنه إذا توافرت مادة صالحة للقراءة الشعبية ، فهذا من شأنه أن يساعد على التقدم الروحى .

والمدرسة هى الأداة المهيأة للقضاء على الأمية ، ويجب أن تكون مدة الدراسة بها كافية ، بحيث تجعل الرجوع إلى الأمية فى السنوات التالية لمغادرتها أمراً بعيد الاحتمال . ولكن لما كان التعليم بالمدرسة مقصوراً على الصغار ، فإنها لا تعيننا على حل مشكلة الأمية بين الكبار . ولهذا يتعين أن نضع لهؤلاء أنظمة خاصة ، نستعين بها على تحقيق مختلف الأغراض التى أشرت إليها فيما سبق .

ويجب أن نراعى ، عند النظر فيما تكون عليه هذه الأنظمة ، أن سيكولوجية

الكبار ، وخاصة الأميين منهم ، تختلف عن سيكولوجية الأطفال . فمع أن الأمى البالغ تعوزه معرفة القراءة والكتابة ، فقد تعلم من خبرته العملية كيف يتغلب على الصعاب التى يلقاها فى حياته اليومية ، ولا شك أن ما لديه من التجارب والخبرات العملية يفوق كثيراً ما لدى الطفل ، كما أن مقدرته على التركيب والربط بين الأشياء قد ازدادت زيادة كبيرة أثناء كفاحه من أجل البقاء . ثم إنه يحتمل أن يكون جهله بالقراءة والكتابة قد حفزه إلى كسب قدرات أخرى يعوض بها ذلك النقص . وخليق بنا أن نستفيد من هذه الحقائق عند وضع نظام للقضاء على الأمية ، وعند اختيار مادة المطالعة للأميين من الكبار .

وأول خطوة فى سبيل تحقيق هذا الغرض دراسة المجتمع الذى يعيش فيه أولئك الكبار ، لأن الأهداف التى نتوخاها لا بد أن تختلف حسب ظروف كل جماعة وحاجاتها . ومع ذلك فإن دراسة الأنظمة التى أقيمت لمكافحة الأمية وتحسين مستوى المعيشة فى مختلف البيئات تكشف عن اتجاهات عامة . وأهداف مشتركة ، يمكن تلخيصها فيما يأتى :

أولا — تعليم الكبار الربط بين الأصوات وصورها المرئية . وتعليمهم كتابة الألفاظ . وينبغى أن يدربوا على الكتابة من أول الأمر ، لأن هذا يساعد على تعلم القراءة .

ثانياً : إكسابهم الطلاقة فى القراءة والكتابة ، مع فهم ما يقرءونه .

ثالثاً : العمل على توسيع أفق المتعلم . وجعل مادة المطالعة وسيلة للترويح عنه . مع تعويده فى الوقت نفسه نقد ما يقرؤه .

رابعاً : الاستفادة من جميع الخدمات العامة القائمة فى البلاد — مثل الخدمات الصحية والزراعية وغيرها — فى العمل على رفع مستوى المعيشة بطريقة مثمرة.

ويمكننا الاستعانة على تحقيق النقطتين الثالثة والرابعة بوسائل كثيرة غير المطالعة ، مثل الأفلام العادية ، والأفلام الشريطية(1) ، والإذاعة ، والأحاديث ، والتجارب العملية لتوضيح الأساليب الحديثة فى الزراعة وغيرها . والمعاونة على حسن اختيار البذور . الخ .

هذه أسس عامة يستطيع كل بلد أن يرسم خططه لمكافحة الأمية بين الكبار على ضوئها ، مع مراعاة الحالة الاجتماعية فى البيئات التى ستطبق الخطة عليها .

---

(1) Film Strips.

ومن المهم أن نذكر أنه إذا لم تكن الخطة التى توضع مستكملة عناصرها ، بحيث تهيئ الفرص لمن كوفحت أميتهم كى يستخدموا المهارات التى كسبوها فى وجوه صالحة ، فمن المحتمل جداً أن تأخذ بعض العناصر غير المرغوب فيها على عاتقها تمهيد السبيل لهم لاستخدامها فى غير تلك الوجوه .

ولكى أوضح المبادئ العامة السالفة الذكر بشكل عملى ، سأحاول أن أصف النظام الذى وضع لمكافحة الأمية فى دولة جديدة ، هى دولة أندونيسيا ، وقد بدئ فى تطبيق هذا النظام فعلا فى بعض جهاتها . ولعلنا نجد عوناً على فهم ذلك النظام فى الرسم التوضيحى الوارد على الصفحة الآتية . وفيما يلى تفسير الأجزاء والعبارات المبينة عليه .

الفترة ا :

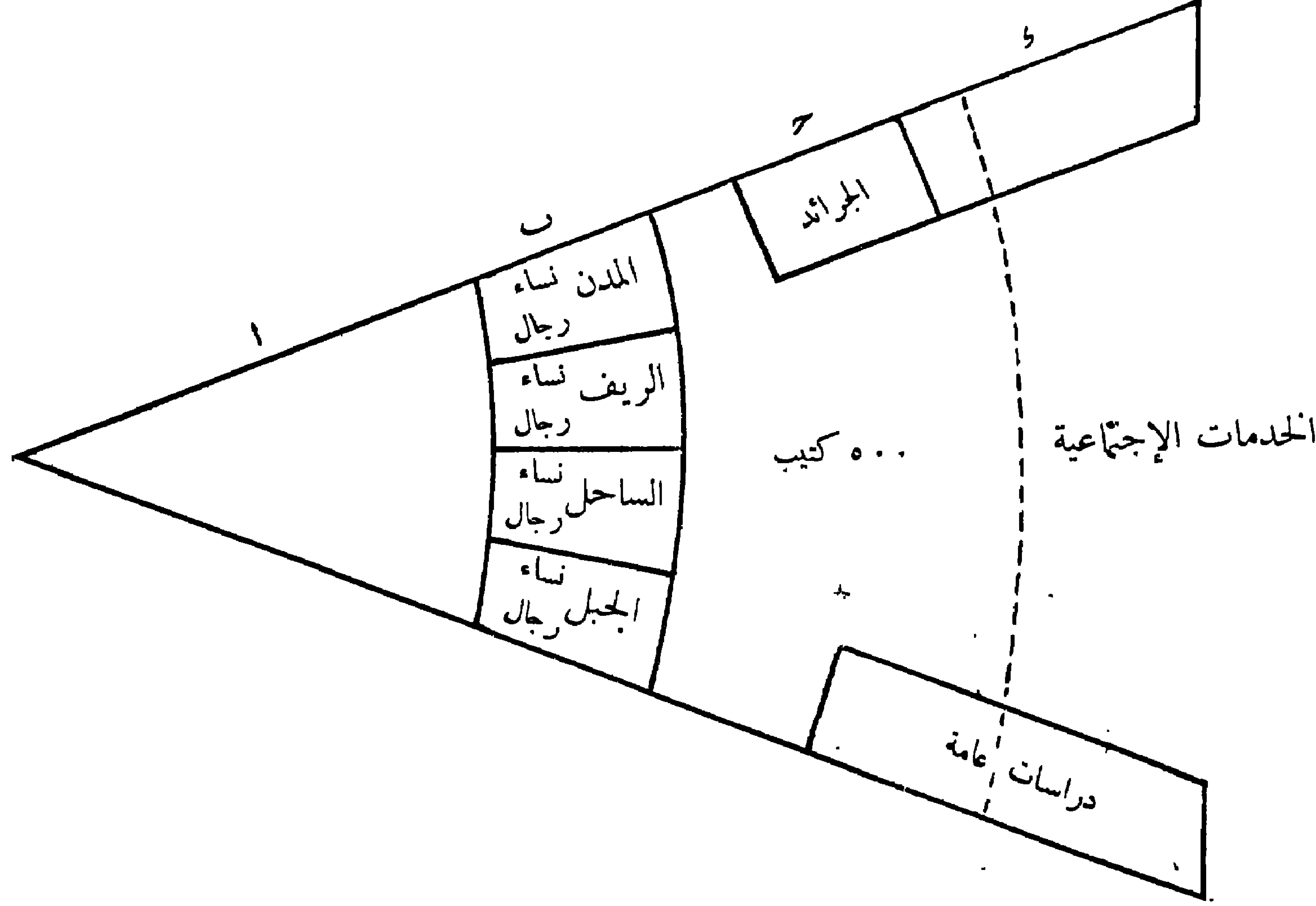
١ — هذه هى الفترة التى يتعلم فيها البالغ الربط بين الأصوات وصورها المرئية ، ويتدرب فى الوقت نفسه على الكتابة . ويستعمل لتيسير ذلك كتيب يحتوى على أربع وأربعين صفحة . وقد دلت التجارب على أن الكبار يتعلمون القراءة والكتابة من هذا الكتيب فى مدة لا تزيد على ثلاثة أشهر .

٢ — تنتهى الدراسة فى هذه الفترة باختبار بسيط ، يمنح الناجحون فيه ، فى حفل عام ، شهادة تقرر أن حاملها يستطيع القراءة والكتابة ، وأن له الحق فى متابعة الدراسة فى الفترة التالية (ب) حسب الخطة المقررة .

٣ — وذلك الكتاب الأول سهل الاستعمال لدرجة لا يحتاج معها إلى المدرسين المدربين ، فأى شخص ملم بأصول القراءة والكتابة يستطيع استعمال هذا الكتاب فى تعليم الأميين . ويطلق على أولئك الأشخاص الذين يقومون بالتدريس كلمة « المكافحين » ، وتمنحهم الدولة شهادة بأنهم قاموا بخدمات خاصة لبلادهم .

الفترة ب :

١ — هذه هى الفترة التى يكسب المتعلمون خلالها الانطلاق فى القراءة والسهولة فى الكتابة ، والتى تتخذ فيها الوسائل لتنمية قدرتهم على فهم ما يقرءون . ولهذا الغرض رسمت الخطة لوضع قصة من ثلاثمائة صفحة ، موزعة على ستة أجزاء . وتدور حوادث هذه القصة حول أفراد أسرة وحياتهم اليومية ، وتختار بيئتها بحيث



ا
ب
ح
د
المدن نساء
رجال
الريف نساء
رجال
الساحل نساء
رجال
الجبل نساء
رجال
الجرائد
٥٠٠ كتيب
دراسات عامة
الخدمات الإجتماعية

يشعر كل متعلم أنها جزء من حياته اليومية . ويلقن القارئ فى الجزءين الخامس والسادس من هذه السلسلة بعض المعلومات عن الأشياء الحديثة ، بطريقة بسيطة لا تكلفه عناء .

٢ — ولكى تساير هذه الكتيبات الستة ظروف البيئات المختلفة بأندونيسيا ، توضع من صور مختلفة . فتكون منها سلسلة خاصة بالمدن ، وأخرى للريف ، وثالثة لسكان السواحل ، ورابعة لأهالى الجبال ، وفى كل من هذه الحالات توضع سلسلة خاصة بالرجال وأخرى للنساء . ويراعى فى وضع هذه السلاسل المتعددة ، أن الغرض الأول الذى نهدف إلى تحقيقه فى تلك الفترة هو الوصول بالمتعلمين إلى إتقان القراءة والانطلاق فيها ، ولذلك يجب أن نعمل على أن نجنب المتعلم كل عناء لا مبرر له ، بأن نضعه فى البيئة المألوفة له .

٣ — وفى الكتاب الأخير من تلك السلسلة ، نقدم للمتعلم معلومات عن الأشياء الحديثة التى سمع عنها أورآها وعرف مظهرها الخارجى فقط ، كالتليفون ، والطائرة ، والراديو والمصباح الكهربائى .

وبالرغم من أن هذه الكتب يجب أن تكون سهلة التناول إلى حد بعيد ، فإنها فى الواقع تخطو بالمتعلم خطوة طيبة فى سبيل فهم الكلام المقروء .

٤ — وفى نهاية هذه الفترة ، التى لا تزيد فى العادة على ستة أسابيع ، يمنح المتعلم شهادة تثبت أنه قد تابع الدراسة بها ، وأنه أصبح صالحاً للقيام بعمل « المكافح » . وهكذا يستطيع هذا المتعلم نفسه أن يساهم فى تعليم غيره .

الفترة حـ :

١ — هذه هى الفترة التى يوسع أفق المتعلم فيها ، والتى نحاول خلالها فى الوقت نفسه أن نشعره باللذة فى المطالعة ، ونجعل منها ترفيها عن نفسه . ولتحديد الطريقة التى تتبع لتحقيق ذلك ، نظمت فى أندونيسيا دراسة خاصة لحياة الجماعات المختلفة من الجنسين — الرجال والنساء — كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

واستخلصنا من هذه الدراسة ، أن هناك بوجه عام ستا وعشرين ناحية تستحق الاهتمام فى حياة هذه الجماعات ، مثل المحافظة على الصحة ، والتمريض ، والعناية بالأطفال ، والزراعة ، وصيد الأسماك ، والنوادى ، والمسائل الفنية ، إلخ .

وسيؤلف فى كل موضوع من تلك الموضوعات نحو عشرين كتيباً ، وتجعل

الكتيبات الخاصة بالموضوع فى عشرة مستويات متدرجة فى الصعوبة . فتتميز الكتيبات الموضوعة لأدنى المستويات بكثرة الصور التوضيحية فيها ، وقلة المادة المكتوبة . ولكن الصور توضع بشكل لا يجعلها فى حد ذاتها كافية لفهم المقصود منها ، وهكذا يجد القارئ نفسه فى حاجة إلى الرجوع إلى الشرح المسطور تحتها . ثم تزداد كمية النصوص المكتوبة تدريجاً كلما ارتفعنا فى مستوى الصعوبة : حتى نصل فى المستويات الأخيرة إلى كتيبات عادية .

٢ — ومعروف بالتجربة أن تأليف هذه الكتيبات البسيطة ، التى يمكن أن يستسيغها مثل أولئك السذج البسطاء ، ليس فى مقدور كل كاتب . وقد انتهينا إلى أن الطريقة المثلى هى أن نكتشف المؤلفين وندربهم فى أثناء تنفيذ الخطة .

٣ — وتوضع كل هذه الكتيبات ، التى يبلغ عددها حوالى الخمسمائة ، فى مكتبة خاصة بالقرية . وهنا تتاح الفرصة المناسبة للإيعاز إلى الجماعة الريفية بأن توجد مكاناً يضم جوانب تلك المكتبة ، وتتوافر فيه الإضاءة فى المساء ، حتى يستطيع المتعلمون الجدد ممارسة القراءة والكتابة . ومتى تم هذا كان نواة لمركز اجتماعى يتسع عمله على مر الزمن بتمهل وعناية ، بحيث يساير فى نموه الحاجات التى يشعر بها أهل القرية .

٤ — ويوجد إلى جانب هذه المكتبة ثلاث صحف خاصة بحديثى التعلم فى أندونيسيا ، يستطيع الدارسون قراءة الأولى منها بعد الانتهاء من المرحلة (ب) مباشرة ، والثانية لمن تقدموا فى القراءة ، أما الثالثة فهى للطلاب الذين يقرأون بطلاقة عظيمة . ولكل جريدة من هذه اسم مناسب . فالأولى تسمى « العين المبصرة » ، والثانية تسمى « العين تميز الأشياء » ، والثالثة تسمى « العين تتجه نحو العالم ». وتظهر تلك الجرائد مرة كل أسبوعين ، وتحاول أن تربى فى حديثى التعلم القدرة على وزن ما يطالعونه فى الجرائد ، وذلك بواسطة طريقة عرض الأخبار.

٥ — وبعد اجتياز تلك المراحل الثلاث فى قراءة الجرائد الخاصة ، يصبح المتعلم قادراً تماماً على مطالعة الصحف العادية الواسعة الانتشار .

٦ — ولكى يعطى الملايين المنتظر مكافحة أميتهم فرصة الاستزادة من العلم والثقافة الشعبية ، تهيأ لهم دراسات عامة تقوم على أساس كتب علمية مبسطة ، تقدم للطالب مادة يستطيع دراستها بنفسه دون حاجة لأى مساعدة ، أو بقدر يسير جداً من المساعدة . ويوجد فى أندونيسيا فعلا ، فى الوقت الحاضر ،

كتاب من هذا النوع فى مادة الحساب ، تتفق مادته وظروف البيئة وحاجات المجتمع . وهناك كتاب آخر يهدف إلى تعليم الطالب ما يتعلق بالمراسلات ، مثل كتابة الخطابات والمظاريف والرسائل البرقية وتحرير الإيصالات إلى غير ذلك ، فضلا عن تدريبه على تجويد الخط . وإضافة إلى ما تقدم يوجد تحت الطبع الآن كتاب بسيط فى مبادئ الجغرافية ، يشتمل على معلومات عامة عن طبيعة أندونيسيا وأهلها بشكل خاص ، وعن الناس فى البلاد الأخرى بوجه عام .

٧ — وتوضع هذه الكتب خصيصاً لحديثى التعلم من الكبار ، وعلى ذلك فهى كتب يستطيع الطلبة دراستها بأنفسهم ، ولا علاقة لها بالكتب المدرسية المألوفة إطلاقاً .

٨ — هذه الفترة (حـ) ليست محدودة بمدة معينة ، إذ أنها تتداخل فى الفترة التى تليها ، وهى أهم الفترات فى جميع البلاد .

٩ — وتتصل بهذه الفترة (حـ) مسألة خاصة على جانب عظيم من الأهمية ، وهى تتعلق بالوسائل اللازمة لتشجيع نشر كتب المطالعة الشعبية المناسبة فى السوق الحرة .

الفترة ى :

١ — هذه هى الفترة التى يعتدل بها ميزان التعليم الشعبى فى أى بلد من البلاد .

ومن الواجب خلال الفترة (حـ) أن تندمج جميع الخدمات التى ترمى إلى النهوض بحياة الشعب فى هذا النظام التعليمى ، وعلى كل هيئة من الهيئات القائمة على تلك الخدمات حينئذ أن تجعل هدفها الأساسى العمل على تحسين مستوى المعيشة بين حديثى التعلم . ولا يصح أن تقوم تلك الهيئات بمجهودات متفرقة ، بل الأفضل كثيراً أن ترسم لعملها خطة عامة تعمل على التنسيق والربط بين تلك المجهودات المختلفة ، وإلا حدثت أشياء غريبة لا تخطر على بال . فما الذى يحدث مثلا لو قامت مصلحة الصحة فى بلد شديد الازدحام بحملة صحية قوية ؟ إنه سينتج عنها فى بضع سنوات ارتفاع فى زيادة عدد السكان ؛ فإذا لم يكن قد وضع مشروع يتمشى مع الحملة الأولى ويرمى إلى تحسين وسائل سبل العيش لمواجهة الزيادة الجديدة ، انتهى الأمر بكارثة .

لقد أغفلنا فى هذا العرض كثيراً من التفاصيل الهامة الخاصة بحجم الحروف ونوعها ، وبكيفية التغلب على الصعاب المختلفة الناشئة عن الأحوال المادية والاعتبارات السيكولوجية . وغير ذلك من الأمور . ولا حاجة بنا للتأكيد بأن نجاح أى مشروع يتوقف إلى حد بعيد على حل تلك المعضلات الفنية .

ويتميز النظام المبين بالرسم التوضيحى بالمرونة التى تسمح باستقبال الأشخاص الذين أتموا الدراسة فى المدرسة الأولية ، أو جزء منها ، فى المراحل المختلفة الملائمة لهم من نظام المكافحة . وهكذا تحل المشكلة العويصة الخاصة بالعناية بالأطفال بعد الانتهاء من المدرسة الأولية فى الريف .

ويجدر بى أن أختم هذا العرض بأن أؤكد أن من الضرورى ، إذا أردنا أن نصيب نجاحاً فى كفاحنا ضد الأمية فى أى بلد من البلاد ، أن ترسم خطة ترتكز على سياسة طويلة المدى . ومثل هذه الخطة لا يقتصر غرضها على محو الأمية بين الكبار ؛ بل يجب أن تشمل كذلك الترتيبات اللازمة لتعميم التعليم الأولى للأطفال ؛ لأن الأطفال الذين لا تتاح لهم فرصة التعليم الأولى فى صغرهم سيزيدون بطبيعة الحال جمهور الأميين فى المستقبل .

بعثاتنا فى الخارج

للأستاذ محمد سعيد قدرى
مراقب الأحداث المشردين بوزارة الشئون الاجتماعية

عمل الأستاذ قدرى مدة أربع سنوات بمكتب البعثات فى واشنطن مفتشاً ثم وكيلا، وقد لمس فى أثناء هذه المدة بصورة عملية الكثير من نقط الضعف فى نظام البعثات. وهو يحدثنا فى هذا المقال عن أصل الداء، ويصف ما يراه من وجوه العلاج.

توفد مصر كل عام عدداً كبيراً من المبعوثين إلى الخارج لمختلف أنواع الدراسة. ولا تبخل خزانة الدولة عن بذل المال فى سبيل تحقيق الغاية المنشودة من هذه البعثات. والغرض من هذا المقال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

١ — ما هدفنا من إرسال البعثات؟
٢ — إلى أى مدى تحقق بعثاتنا بحالتها الراهنة هذا الهدف؟
٣ — ما الوسائل التى تساعد على جنى ثمار هذه البعثات؟

والهدف الرئيسى للبعثات هو سد حاجة البلاد إلى أخصائيين فى ميادين مختلفة، والإفادة من خبرة هؤلاء الأخصائيين العلمية والعملية بعد عودتهم، وذلك عن طريق تطبيق ما تعلموه وتكييفه وفقاً للبيئة المصرية. وتعقد البلاد أملها على أن يكون هؤلاء الأخصائيون قادة فى الدائرة الضيقة التى يعملون بها، وفى المجتمع المصرى عامة، بحيث يقومون بالتوجيه ورسم الخطط والعمل على تنفيذها.

أما الوسيلة لتحقيق هذه الغاية فهى انتقاء الأصلح، واختيار الموهوبين والممتازين، وإيفادهم إلى الخارج للاستزادة من العلم والمعرفة فى نواح لا تتوافر فى مصر، وفى بلاد تفوقنا من حيث نظم التعليم وأساليبه وطرق البحث وفنونه. والمفروض أن وجود عضو البعثة فى جو ثقافى يختلف عن الجو الذى نشأ فيه يساعد على توسيع أفقه، وأن اختلاطه بشعب يختلف عن الشعب المصرى فى أسلوب تفكيره وطرق معيشته وفلسفته فى الحياة يفتح آفاقاً جديدة أمام المبعوث،

ويثير فى ذهنه مشاكل ما كانت تثار لولا وجوده بين ظهرانى هذا الشعب . والمفروض كذلك أنه بحكم امتيازه قادر على النظر إلى الثقافة الجديدة نظرة الناقد، بحيث يقتبس منها ما هو صالح ويطرح جانباً غير الصالح ، وينتهز كل فرصة تتيح التفاعل بين ثقافته الماضية والثقافة الحاضرة .

إذا سلمنا بأن هذا هو الهدف. وأن هذه هي الوسيلة ، وجب أن نسأل أنفسنا أولا هل هناك حاجة فعلية إلى إعداد هؤلاء الأخصائيين فى الخارج ؟ والجواب على ذلك بالإيجاب ، بل نحن الآن فى حاجة أشد إلى البعثات منا أيام محمد على ، نظرا للتوسع المطرد فى التعليم والنواحى العمرانية والاقتصادية والاجتماعية . وستزداد هذه الحاجة يوماً بعد يوم بقدر اطراد النمو فى هذه النواحى . ولو فرضنا أن التعليم فى مصر بلغ أعلى درجاته بحيث أصبح مثالياً ، وأن الجو العلمى أصبح موفوراً ميسوراً كما هو فى بعض البلاد الأجنبية ، لما توقفت حاجتنا إلى إرسال بعثات فى صورة ما . وإلا انطوت ثقافتنا على نفسها ، وافتقرت إلى دم جديد يغذيها . ولا تكفى الكتب وحدها لنقل هذا الدم . لأن الكتاب يصور ، ولابد أن تفترق الصورة عن الأصل مهما بلغت من الدقة ، ومهما أبدعت ريشة الفنان .

إذا كان الحال كذلك ، وجب أن ننتقى لهذه البعثات أفراداً نتوسم فيهم القدرة على تحقيق الرسالة الملقاة على عاتقهم. وهنا تعرض مشكلة الاختيار . والطريقة المتبعة فى أغلب البعثات هى ترشيح المتفوقين ، بمعنى الحاصلين على أعلى الدرجات فى الامتحان النهائى بالجامعة أو غيرها ، وبذلك تكاد تكون نتيجة الامتحان هى المقياس الوحيد الذى يتحكم فى قائمة الأسماء التى تقدم للترشيح لبعثة من البعثات . ونحن نعلم تمام العلم أن الامتحان فى أحسن حالاته مثار طعن فى قيمة النتائج التى يعطيها من حيث ترتيب الناجحين ، وأن أكثر الامتحانات موضوعية لا يخلو خلواً تاماً من مؤثرات شخصية ، يتصل بعضها بالممتحِن والبعض الآخر بالممتحَن والبعض الثالث بالامتحان نفسه . ونحن نعلم كذلك أن نظام التعليم وأساليبه من جهة والامتحانات من جهة أخرى تكون حلقه مفرغة ، بحيث يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر فيه ، وإذا كانت امتحاناتنا صادقة. بمعنى أنها تقيس ما وضعت من أجله ، كانت نتائجها مقياساً للقدرة على الحفظ والاستظهار وحشو المعلومات إلى آخر ما يميز طرق التعليم عندنا . وبديهى أن المواهب التى نريد توفرها فى عضو البعثة تختلف عن هذه وتزيد عنها بكثير . ولكن بالرغم

من هذا كله نذكر كارهين آسفين أن الامتحانات بعيوبها الظاهرة أهون شرا من الاختيار على أسس أخرى ، قوامها العوامل الشخصية البحتة التي تبعدنا أكثر وأكثر عن المواهب التي ننشدها فى أعضاء البعثات .

ومهما قيل فى نتائج الامتحانات فهى تتكلم بلغة الأرقام . ولغة الأرقام أكثر موضوعية من لغات أخرى لها لهجات لا حصر لها . وإلى آن يحين الوقت الذى يمكننا فيه أن نقيس قدرات المرشح لبعثة ما بمقاييس أكثر صلاحية ، نقترح أن يضاف إلى نتائج الامتحانات اختبار شخصى تقوم به لجنة فنية ، وألا يقتصر التقدير على نتيجة الامتحان الختامى للدراسة ، بل يؤخذ فى الحسبان ماضى المرشح التعليمى من بدء الدراسة الثانوية على الأقل حتى نهاية تعليمه العالى ، وبذلك نتفادى الطفرة التى يظفر بها بعض الأفراد فى الامتحان النهائى لظروف خاصة ، فلايكون انتخاب عضو البعثة على أساس تفوقه فى امتحان واحد .

تثير مشكله الاختيار مسألة أخرى جديرة بالبحث ، وهى مسألة « البعثات العملية » . والمقصود أصلا من هذه البعثات إيفاد من برزت كفايتهم فى الميدان الذى يعملون فيه إلى الخارج ليقفوا على أحدث التطورات فى مجال عملهم . وفى رأيى أن هذا اتجاه سليم ، وأن المرغوب فيه على مر الزمن أن يكون عدد المبعوثين لهذا الغرض أكبر من عدد المبعوثين للدراسات النظرية البحتة . ولكن هذا النوع من البعثات قد استغل استغلالا سيئاً ، وأصبح وسيلة للتحايل على إيفاد أفراد لا يمكنهم مستواهم العلمى من الترشيح لبعثة علمية ، فيوفدون تحت ستار الدراسة العملية ، ثم تحول بعثاتهم فى الخارج من عملية إلى نظرية للحصول على درجات علمية . وشروط القبول فى البعثات العملية كما نعلم مخففة ، أساسها « الكفاية فى العمل » ، وهى عبارة مطاطة يمكن أن تضيق لتضم الكفء فعلا ، ويمكن أن تتسع لتضم من لا كفاية له . ومصدر الخطر هنا أننا نحرم بهذا التحايل أفراداً هم أحق بالدراسة العلمية ، وأننا نعطى الفرصه لأفراد آخرين ليعملوا فى مجال غير مجالهم بعد عودتهم ، وبذلك تتولى بعض المراكز الفنية العالية عقليات رقيقة الحال ، يعوزها الإقدام فى التفكير والسبق إلى العمل .

لا نريد أن يتبادر إلى ذهن القارئ أننا نفضل نوعاً من البعثات على الآخر ، أو نرجح كفة البعثات النظرية على العملية — فلكل أهميته ورسالته — ولكننا نعترض على الالتواء واللف والدوران لقلب الأوضاع وإبدالها . ونريد أن يعلم المسئولون

عن الترشيح والاختيار أنهم قضاة وكلتهم الدولة للقيام بهذه المهمة بأمانة ، وأن الخزانة العامة هي التي تتكفل بالصرف على المبعوثين ، وأنها تنتظر أن يكون البذل بقدر العطاء ، وأن في إيفاد غير الأكفاء ضياعا لأموال دولة توصم بأن ثمانين في المائة من سكانها أميون لا يعرفون القراءة والكتابة ، والأولى إذا لم يحسن الاختيار وتوف الأمانة حقها أن تصرف هذه الأموال على التعليم العام بدل أن تبدد في الترفية عن فئة ضئيلة ، نفعها قليل .

إذا صلح الاختيار أصبح تحقيق الغرض من البعثة موقوفاً على العضو نفسه . ولا تقتصر مهمة المبعوث على مجرد المواظبة على الحضور والانكباب على الدراسة للوصول إلى الدرجة العلمية المطلوبة . هذا ولا شك له أهميته ، ولكن لا يقل عنه أهمية أن يتيح لرأسه المكدود بين الحين والحين — بل أحياناً كثيرة — الابتعاد قليلا عن صفحات الكتب والمراجع ، وأن يتيح لعينيه المتعبتين أن تريا ما يدور حوله خارج جدران مكتبه الخاص أو المكتبة العامة ، وأن يتبصر أمور المجتمع الذى يعيش فيه ، وأن يتحرك مع الناس ليحس مشاكلهم ، ويدرك كيف يقابلون هذه المشاكل وكيف يسعون إلى حلها ، ويشاطرهم ويبادلهم الرأى في هذه الحلول . إن أقدم على هذا فقد أكمل نصف تعليمه ، وإن أحجم فسيعود كما ذهب رغم ما يحمله من لقب . ومما يجدر ذكره أن الشكوى تكاد تكون عامة ، من جانب المشرفين على شئون الطلبة الأجانب بالجامعات الأمريكية ، من أن مبعوثينا ينكبون على الدراسة انكبابا شديداً حتى في فصل الصيف ، ويهملون النواحى الاجتماعية والرياضية على أهميتها ، ويعزون ذلك إلى نظام التعليم المصرى الذى يغفل هذه النواحى .

والآن ماذا يحدث بعد العودة؟ يمكن تقسيم العائدين من البعثات إلى طوائف أربع . الأولى طائفة تعود ولم يتبدل تفكيرها أو يتعدل ، وكل ما كسبته شهادة في اليد تبرزها كلما لاح في الأفق خيال درجة أو ترقية ، ورطانة في اللسان تستخدمها لتميز نفسها عن باقى الطوائف التى لم يسعدها الحظ بالتعليم في الخارج . وجرى العرف والقانون على أن يثاب المجيد على إجادته مرة ، وأن يؤخذ المذنب بجريرته مرة ، ولكن هذه الفئة تعتبر الإجازة الدراسية التى تحملها صكا ملزماً للدولة أن تثيب الطائفة مرة بعد مرة ، وأن تسمح لها بتخطى غيرها بحق أو غير حق . هذه الفئة لا تنتج ، لأنها عاجزة عن الإنتاج ، وهى لا تشبع ، إذ ليس لنهمها من

حد ، ولا تصلح إلا فى عمل يسيره الروتين ، وما كان أغنانا عن إرسال بعثات لمثل هذه الأعمال ، لولا سوء الاختيار عن قصد ، أو خطأ فى التقدير . هذه الفئة لا يرجى منها نفع بل يخشى منها ضر كثير .

أما الطائفة الثانية فهى فئة من المبعوثين الذين يباعد الاغتراب بين أفرادها وبين مصريتهم ، فيتنكرون لوطنهم بعد عودتهم ، ويتقززون من العمل فى بلد لا يستحق فى رأيهم بذل المجهود ، وينسون أو يتناسون أنهم فى هذا البلد نشأوا ، وأن حاجتنا إلى الإصلاح هى التى أوفدتهم إلى الخارج لعلهم يصلحون . هذه الفئة من المتذمرين يرجى منها خير إن تولتها قيادة حكيمة حازمة مستنيرة ، فمن وراء السخط دائماً دفعة قد تنفع إذا وجهت توجيهاً صالحاً .

وهناك طائفة ثالثة تعود وقد كسبت الشيء الكثير ، ولكن تعوزها القدرة على الإفادة مما كسبت ، وتنقصها المقدرة على هضم وتمثيل ما تعلمت فى الخارج ، بحيث يتصل ماضيها بحاضرها ومستقبلها . ويتوافر فى هؤلاء عادة الميل إلى العمل والإخلاص فيه . وتحل هذه الفئة مشاكلها — أو على الأصح تتفاداها — بأن تلزم حدوداً معينة ترسمها لنفسها من واقع ما تعلمته فى الخارج بحكم حداثته وجدته . ويحضرنى بهذه المناسبة كتاب قرأته منذ حين يصور أحد أفراد هذا النوع من الناس تصويراً جيداً . يفتتح الكاتب قصته بشاب مهندم يجلس فى تزمت فى إحدى عربات السكة الحديدية ، ويحمل على ركبتيه حقيبة مملوءة ببطاقات رتبت ترتيباً جميلا ؛ يمعن فيها النظر ثم يسرح الطرف فى الفضاء كالحالم ، كأنه يستوعب ما قرأ ، ولا يلبث أن تظهر على وجهه أمارات الارتياح والرضا عن النفس . وبينما هو كذلك إذ تفلت الحقيبة من يده وتتناثر البطاقات على الأرض ، فيسرع بجمعها فى رفق ، ويتطوع مسافر مسن ليساعده . ويلمح المتطوع فى إحدى البطاقات آراء لبعض كبار المربين والفلاسفة ، ويتجاذب الرجل والشاب أطراف الحديث ، فيتبين له أن الشاب بعد أن حصل على درجة الدكتوراه فى التربية منذ أيام عين مديراً لمدرسة ، وهو فى طريقه إليها . ويأخذ الرجل المسن يناقشه بطريقة سقراطية فيما حوته البطاقات ، وبعد مدة ليست بالطويلة يبدأ الشاب يتشكك ويتخبط فى الدستور الذى استقاه من دراسته ومن بطون الكتب ليدير به مدرسته الجديدة . وهنا يدعى الشاب لزيارة مدرسة يشرف عليها الرجل المسن ، فيجيب الشاب الدعوة ، وتنتهى القصة بأن يمكث الشاب مع الرجل ليدرس ويدرس من جديد .

هذه الفئة تحتاج كذلك إلى توجيه وإرشاد وقيادة صالحة .

أما الطائفة الرابعة والأخيرة فهى مجموعة ممتازة قبل سفرها وبعده ، تتوافر فيها كل الشروط التى أثبتناها فى صدر هذا المكان والتى تحقق على وجه أكمل الهدف من البعثات .

نلاحظ أننا بدأنا المقال بأن حددنا ضمن أهداف البعثات تكوين قادة ، وكدنا ننتهى فى آخر المقال إلى أن المبعوثين بعد عودتهم فى حاجة ماسة إلى قيادة . وقد يبدو أننا نناقض أنفسنا ، ولكن القيادة فى الواقع صفة يكتسبها الإنسان كما يكتسب أية صفة أخرى . وقد يساعد على هذا الاكتساب التكوين النفسى للفرد ، ولكن لاشك أن للبيئة تأثيراً كبيراً فى إبراز هذه الصفة وتنميتها أو فى إخمادها وقتلها . وفى رأيى أن الشكوى المتكررة لأعضاء البعثات من رؤسائهم فى كليات الجامعة أو المصالح الحكومية المختلفة دليل على رغبتهم فى قيادة صالحة ، فهم فى الواقع يريدون أن يقادوا ليتعلموا القيادة . وقد تتمثل القيادة الصالحة فى أشخاص وأفراد ، وقد تتمثل فى هيئات وجماعات ، ونحن فى حاجة إلى النوعين معاً ، ولكننا أحوج ما يكون إلى النوع الثانى . ومن المشاهد أن أعضاء البعثات ، سواء أثناء وجودهم فى الخارج أو بعد عودتهم ، يعملون فرادى لا فى جماعات ، فيحدث مثلا أن يوفد ثلاثة أعضاء من ثلاث جهات مختلفة لدراسة مادة واحدة، وفى بعض الأحيان موضوعاً واحداً ، فلا يقف أحدهم على أبحاث الآخر ، وتذهب المنافسة غير المشروعة إلى أبعد من هذا ، فيقلل الواحد منهم من عمل الآخر ، حتى دون أن يراه ، وبذلك تتحول المنافسة إلى معول للهدم ، بدل أن تكون دافعاً للإنتاج وحافزاً للابتكار . وتتكرر المأساة عند العودة ، ويزداد بينهم التنابذ والتنافر بدل أن يجمعهم التعاون والتآزر ، وبذلك يهدمون المدرسة الأولى التى تصلح لأن تخلق منهم قادة فى بلاد تعلق عليهم آمالا كباراً .

أما آن الأوان بعد كى يحاسب المبعوثون أنفسهم عما قدموا لمصر مقابل ما قدمته لهم ؟ ألم يحن بعد الوقت الذى تضع فيه صفوة الصفوة برنامجاً للإصلاح ، وتحاسب نفسها يوماً بعد يوم — كما يفعل الكشاف الصغير — عما أتمته من هذا البرنامج ؟

إن الوقت قد حان إن لم يكن قد فات .

السياسة التعليمية فى الهند

المشكلة المالية . تدعيم التعليم الجامعى أم
، نشر التعليم الأولى ؟ الكم أم الكيف ؟

رأى السير موريس جواير (Sir Maurice Gwyer)
المدير السابق لجامعة دلهى

فى سنة ١٩٤٤ أصدر المجلس الاستشارى المركزى للتعليم فى بلاد الهند تقريراً عن موضوع تطور التعليم عقب الحرب ، تناول فيه هذا الموضوع بدراسة وافية من جميع نواحيه ، مع بيان النفقات اللازمة . وهذا المجلس يضم ممثلين لحكومة الهند المركزية ، وممثلين لجميع الولايات الهندية كما كانت فى ذلك الوقت ، وقد وصل إلى الآراء التى ضمنها تقريره بما يشبه الإجماع . ولم يلق هذا التقرير معارضة من أحد ، لا فى خطوطه الرئيسية ، ولا فى المبادئ العامة التى انطوى عليها . وهو لم يحاول وضع نظام مثالى لما ينبغى أن يكون عليه التعليم فى بلاد الهند ، ولكنه بين الحد الأدنى الذى ينبغى أن تصل إليه حتى تقترب من مستوى الأمم المتحضرة الأخرى .

رأى المجلس أن البلاد فى مسيس الحاجة إلى وضع الأسس التى يقوم عليها نظام صالح للتعليم ، وأنه لا بد من القضاء على الشطر الأكبر مما وصفه بأنه « الهيكل الحالى المتداعى الأركان » ، حتى يمكن إقامة نظام نافع يحل محله . ونادى بأن العدالة الاجتماعية تقضى بأن تتخذ الوسائل الفعالة لجعل التعليم إجبارياً وبالمجان فى مرحلته الأولى ، من السادسة إلى الرابعة عشرة ، وأنه إذا لم يكن تنفيذ ذلك كله دفعة واحدة ممكنا ، وكان لا بد من التدرج فيه ، فإن من رأى المجلس أن التدرج ينبغى أن يكون جغرافيا ، أى بتطبيق النظام إقليما بعد إقليم ، لا بتطبيقه على عمر معين ثم على العمر الذى يليه فى جميع الأقاليم . ويرى المجلس أن المقترحات التى تقدم بها لا يمكن تنفيذها فى أقل من أربعين سنة ، وأن تنفيذها كاملة يحتاج فى نهاية المدة إلى اعتمادات تبلغ نحو ٢٤٠ مليونا من الجنيهات سنوياً ، منها نحو

١٥٠ مليوناً للمرحلتين الأولى والمتوسطة ، ونحو ٣٥ مليوناً لمرحلة التعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى مبلغ قد يزيد على خمسة ملايين .

وهذا التقدير يشمل جميع الأقاليم التى كانت نعرف حينئذ باسم الهند البريطانية ، كما أنه بنى على أساس أسعار ما قبل الحرب . ومع أن الباكستان قد انفصلت ، فإن الهند الحالية تشمل الغالبية العظمى من « الولايات الهندية » التى كانت خارج نطاق الهند البريطانية عند صدور التقرير ، كما أن الغلاء قد جعل التقدير الأول لنفقات المشروع واهى الأساس . وقد كان من توصيات المجلس أن المدرس فى أية مدرسة لا يصح أن يكون راتبه فى الشهر أقل من ثلاثين روبية ، وثلاثون روبية قبل الحرب تعادل فى هذه الموجة من الغلاء ثمانين أو تسعين روبية . ولما كان نحو ٧٠٪ من نفقات التعليم تدفع عادة رواتب للمعلمين ، فإنه لا بد من زيادة النفقات التى قدرها المجلس بادئ ذى بدء زيادة كبيرة .

على أنه يجب أن نراعى أن هذه الأرقام الضخمة التى ذكرناها إنما تدل على التكاليف السنوية للمشروع كله فى نهاية مدة الأربعين عاماً ، وستكون النفقات فى السنين الأولى قليلة بطبيعة الحال . وقد قدر المجلس أن الزيادة اللازمة فى اعتمادات التعليم فى نهاية السنة الخامسة من بدء تنفيذ المشروع تبلغ سبعة ملايين ونصف مليون جنيه ، وتبلغ فى نهاية السنة العشرين خمسة وأربعين مليوناً ، وفى نهاية السنة الخامسة بعد العشرين خمسة وسبعين مليوناً ، وعلى هذا يستمر الارتفاع حتى نصل إلى الأرقام النهائية التى وضعت على أساس أسعار مما قبل الحرب .

وقد تركز النقد الذى وجه إلى المشروع — كما كان ينتظر المجلس — على أساسين ، أولهما طول المدة ، وثانيهما ضخامة النفقات اللازمة للتنفيذ . وقد وردت فى بيان رسمى صدر عن وزارة المعارف إشارة إلى جعل المدة خمسة عشر عاماً فقط لا أربعين ، ولكن المجلس أعلن من ناحيته أن العامل الحاسم فى تحديد المدة وفى تحديد النفقات هو المعلم ، وأنه إذا كان من الواجب أن ندفع للمعلمين والمعلمات رواتب تغرى من تتوافر فيهم الصفات الضرورية بأن يتخذوا التعليم صناعة لهم فى الحياة ، فإن نفقات المشروع لا يمكن أن تنقص بحال . وكذلك المدة المقدرة لا يمكن أن تقل ، لأن التوسع فى التعليم لا يجوز أن يسير بسرعة أكثر من سرعة إعداد المعلم الصالح ، وإلا انحط مستوى التدريس . ولا شك أن تجارب الناس فى الممالك الغربية تؤيد المجلس فيما ذهب إليه .

ومن رأى المجلس أن نفقات التعليم ، كنفقات غيره من الخدمات الاجتماعية ، ينبغى أن تتحملها الميزانية العادية ، وأن هذا يقتضى زيادة كبيرة فى قدرة البلاد على تحمل الضرائب ، وهذا لا يتأتى إلا إذا اتسعت دائرة الصناعة. وتحسنت طرق الزراعة . ولكن لا ينتظر اتساع دائرة الصناعة وتحسين طرق الزراعة إلا باتساع التعليم ، وهكذا تدور الأمور فى دائرة . على أن المجلس يرى، للخروج من هذه الدائرة ، أن البدء فى تنفيذ المشروع يحتاج إلى شىء من المخاطرة ، فيدبر المال اللازم للخطوات الأولى عن طريق عقد القروض . وعلى كل حال ، مهما تكن الوسيلة التى يدبر بها المال ، فالحقيقة التى لا معدى عنها هى أن « الهند إذا أرادت لنفسها نظاماً حسناً للتعليم ، فلا مفر لها من أن تنهج منهج الأمم التى سبقتها فى هذا المضمار ، فتتحمل نفقاته .

ومن جهة أخرى فإن « لجنة التعليم الجامعى » — التى يرأسها المربى الكبير الدكتور راضاكريشنان (Radhakrishnan) . ويشترك معه فيها عدد من رجال التربية البارزين ، منهم ستة من الهنود ، وواحد من الإنجليز ، واثنان من الأمريكان — قد نشرت تقريرها فى العام الماضى . وضمنته فصلا ممتعاً عن أغراض التعليم الجامعى ، عالجت فيه جانباً آخر من الموضوع الذى نحن بصدده . فقد بينت اللجنة فى هذا الفصل أن التعليم حق لكل إنسان ، لا ميزة تستمتع بها طبقة خاصة من الناس ، وأن من حق كل ناشىء أن ينال قسطاً عادلا من مجموع الخدمات التعليمية ، ولكنها احتجت بقوة على ما يذهب إليه بعض ذوى النفوذ من أن التعليم الجامعى لا يحق له أن يطلب معونة من الدولة إلا بعد أن يستكمل التعليمان الابتدائى والثانوى جميع حاجاتهما . وأعضاء اللجنة لا يشتطون فى تقدير المعونة التى ينبغى أن تحصل عليها الجامعات من الدولة ، ولكنهم لا يقترحون الموارد التى تلجأ إليها الحكومة لتحصل على الاعتمادات اللازمة للتعليم فى جميع مراحله ، وإن كانوا يقدرون أن النهوض بمستوى التعليم الجامعى لا يمكن أن يتم إلا بعد إعادة تنظيم التعليم الثانوى ، وأن هذا ، ولا شك ، يحتاج إلى مبلغ ضخم من المال . إن تقرير المجلس الاستشارى الأعلى للتعليم يمتاز بأنه يدل على تقدير الصعوبات المالية التى تقف فى طريق الإصلاح ، وإن كان لا يقترح حلولا للتغلب عليها ، أما اللجنة الجامعية فتسكت عن المشكلة المالية ولا تتعرض لها . وهذا أمر يستحق العجب ، إذ أن كيفية تدبير المال هى

فى الحقيقة جوهر المشكلة . ولا مفر من أن نواجه الحقيقة المرة ، وهى أن ضعف الموارد المالية سيحول بين الهند ونشأة نظام قومى للتعليم فى ربوعها لسنوات عديدة . ولا ينبغى أن ننسى أن هناك مصالح أخرى من المصالح التى تقوم بخدمات ضرورية لنهضة البلاد تتزاحم على المال ، ولكن موارد الدولة أضيق من أن تتسع لها جميعاً .

وإذا لم يكن من الممكن فى الوقت الحاضر قيام نظام قومى للتعليم فى الهند، فما العمل إذن ؟ من الواضح أنه لا بد من وضع نظام للأسبقية بين المطالب المتزاحمة ؛ فيقدم الأهم أولا ، ثم الذى يليه فى الأهمية ، وهكذا . وينبغى أن يوضع ترتيب للأسبقية بين المشروعات المختلفة فى مجال التعليم نفسه ، كما يوضع ترتيب لها بين التعليم وغيره من الخدمات .

إن معاهد التعليم — عدا جامعات بنارس (Benares) وأليجار (Aligarh) ودلهى ، وجميع المعاهد بالولايات التى تديرها الحكومة المركزية مباشرة — خاضعة من الوجهة الدرستورية لحكومات الولايات . والولايات تختلف فى اتساع رقعتها ومبلغها من الثراء ، وهذا أمر لا يمكن إغفاله ، وخاصة إذا عرفنا أن جزءاً كبيراً من نفقات أى نظام قومى للتعليم تصرف على التعليمين الابتدائى والمتوسط ، اللذين يتكون منهما الأساس الذى يقوم عليه النظام كله . ومن ناحية أخرى يقضى الدستور بأن تتولى الحكومة المركزية مهمة التوفيق بين مختلف معاهد التعليم العالى ومعاهد البحث العلمى ، وتحديد مستواها ، لا فرق فى ذلك بين المعاهد العلمية البحتة والمعاهد الفنية . ومعنى ذلك أن عبء تنسيق التعليم العالى وحفظ مستواه فى جميع أنحاء البلاد يقع على عاتق الحكومة المركزية ، والمفهوم أن هذا يتم من طريق تقديم إعانة مالية لذلك الغرض من الحكومة المركزية ، تقوم بتوزيعها لجنة قوية مستقلة على نسق « لجنة الإعانات الجامعية » فى انكلترا .

وقد أعلن السيد زاهد حسين مدير بنك الباكستان فى المؤتمر الاقتصادى الذى عقد فى دكا منذ عهد قريب أنه لو حتمت عليه قلة الموارد المالية أن يفاضل بين التعليم والمشروعات الصناعية ، لما تردد لحظة فى أن يضع التعليم فى المنزلة الأولى ، وأنه لو اضطر للمفاضلة بين مراحل التعليم ، لآثر التعليم الجامعى بالتقديم . وهذا الرأى الصادر عن رجل من رجال الأعمال جدير بالتقدير حقاً ، فإن الهند تحتاج قبل كل شىء إلى نفر من القادة القادرين فى جميع ميادين الحياة ، ولن تجد هؤلاء إلا بين خريجى الجامعات . لقد كان للجامعات سبق النشأة فى

كل بلاد العالم ، وفى رحابها ولدت الحوافز القوية المتدفقة التى استطاعت أن تستنهض الشعب برمته ، وتقوده نحو الرقى الفكرى والإصلاح المنشود . ومن هنا كان البخل بالمال الضرورى على الجامعات أمراً شديد الخطر على النهضة القومية ، وكان المال الذى ينفق عليها بسخاء ، وإن قلت موارد الدولة ، مضاعف الثمرات ، ولكن على شرط أن ينفق بحكمة ، وأن يكون إنفاقه فى وجوه أنفع مما هو حادث فى الوقت الحاضر . وأول ما يجب أن نستهدفه العمل على النهوض بمستوى التعليم عن طريق التدقيق الشديد فى قبول الطلاب ، وإعلاء الروح بين أعضاء هيئات التدريس ، فإنه كثيراً ما يستبقى فيها أشخاص غير جديرين بمراكزهم ، يحدثون أضراراً جسيمة ، لا لشىء إلا لأنه تنقصنا الشجاعة الأدبية للوقوف فى وجوههم .

إن تقرير اللجنة الجامعية يعالج الموضوع فى كثير من الصراحة ، ويبين مواضع الضعف المتغلغل فى كيان كثير من الجامعات ، ويوجه اللوم فى شىء من القسوة إلى القائمين بالأمر . وهو يقترح إصلاح الأداة الإدارية ، للحد من الدس ومن « تكوين العصابات لتحقيق أغراض خاصة » على حد تعبير اللجنة . غير أنه يضيف إلى ذلك أن إصلاح الإدارة وحده لا يجدى كثيراً ، إلا إذا سمت الروح الجامعية ، ونما فى نفوس أعضاء هيئات التدريس الشعور بالمسئولية الملقاة على عاتقهم نحو تقدم التعليم والنهوض القومى بوجه عام ، وأدركوا أن الكيف فى التعليم الجامعى أهم من الكم .

ويوجه التقرير بحق كثيراً من النقد إلى مستوى التعليم . وإن كان من الحق أن نقرر أن كثرة عدد الراسبين فى الامتحانات ، وزيادة الناجحين فى المرتبة الثالثة زيادة كبيرة عن النسبة المعقولة ، ليس مردهما إلى أساليب التدريس وحدها ، وما انطوت عليه من عيوب ، وأن السبب الأول لهذا كله ضعف مستوى الطلاب الذين يقبلون فى الجامعات . وهذا أمر يدركه جميع الذين أشرفوا على قبول الطلاب .

ويقترح التقرير أن يوكل توزيع الإعانة المالية التى تقدمها الحكومة إلى « لجنة الإعانات الجامعية » الحالية بعد تدعيمها . ولا شك أن هذه اللجنة فى حاجة إلى التدعيم ، لأنها بعد أن بدأت عملها بداية طيبة ، لم تلبث أن فترت همتها وأصابها الهزال ، لنقص الشخصيات القوية بين أعضائها . ويضاف إلى ذلك أن التشريع الحالى لا يسمح لها ببسط سلطانها إلا على الجامعات الثلاث

التى سبقت الإشارة إليها ، ولذلك يقترح التقرير أن يعدل القانون حتى يشمل اختصاصها كل جامعة فى الهند . فهذه اللجنة إذا استطاعت أن تؤدى واجبها على الوجه الصحيح ، على نحو ما تؤديه اللجنة المؤلفة لمثل هذا الغرض فى بريطانيا ، كفيلة بأن ترفع مستوى التعليم الجامعى فى جميع أنحاء البلاد ، وأن تتحقق من أن كل مال ينفق يعود بفائدة حقيقية على هذا التعليم ، وتحول دون إنشاء جامعات جديدة لم تستكمل عدتها ، وتجعل الجامعات القائمة مراكز حقيقية للعلم والبحث ، لا مجرد أداة لمنح الدرجات الجامعية .

إن إدراك الجامعة على النحو الذى أشرنا إليه فى العبارة الأخيرة لا يزال جديداً فى الهند ، فمعظم الجامعات بها ليس له أثر يذكر فى ميادين الإنتاج والبحث العلمى ، اللهم إلا فى مادة الطبيعة ، فقد اشتهر الهنود بتفوقهم فيها . وهناك مادة أخرى لاقت دراستها قسطاً من التقدير ، وهى مادة الاقتصاد ، ولذلك لم يفت اللجنة أن تذكر بالخير فى تقريرها مدرسة الاقتصاد فى دلهى . هذا إلى معهد آخر أو معهدين امتازا ببحوثهما فى التاريخ . أما فى كثير من المواد الأخرى ، كالقانون مثلا ، فلا نعدو حدود الإنصاف إذا قلنا إن الجامعات الهندية ليس لها إنتاج يستحق الذكر . وإذا عرفت « لجنة الإعانات الجامعية » واجبها ، استطاعت أن تشجع البحث ، وأن تمنع التداخل فيه ، وأن ترسم بدقة الخط الفاصل بين الدراسة لدرجة الشرف والدراسة للدرجات العادية ، وأن تضع حداً لضياع الوقت والمجهود الذى يترتب حتما على وجود أعداد كبيرة من الطلاب الذين لا يستطيعون أن ينتفعوا بالتعليم الجامعى ، وأن تعمل على تشجيع الطلاب الذين توافرت لهم المواهب العالية ولكنهم عاجزون عن متابعة الدراسة الجامعية بسبب عدم وجود نظام واف للمنح المالية .

وإصلاح الجامعات قد لا يحتاج إلى مال كثير أما إصلاح التعليم الثانوى ، الذى لا بد من أن يصحبه ، فيكلف نفقات واسعة . ولكن إذا كانت الموارد المالية ضيقة ، فإن ما ينفق فى هذا السبيل يعود بأكبر نفع على البلاد نسبياً . وليس معنى هذا التقليل من أهمية إنشاء نظام سليم للتعليم الأولى ، فهذا هو الغاية المنشودة على كل حال ، وإنما المسألة مسألة أسبقيات . أليس نشر التعليم إلى أعلى مراحله لفئة مختارة اختياراً دقيقاً من الطلاب ، أنفع من تيسير التعليم لعدد أكبر مع ضعف مستواه ؟ قد يبدو أن هذا الرأى يتعارض مع المبادئ

الديمقراطية ، ولكن ما حيلتنا والعوامل الاقتصادية القاسية تلجئنا إليه ؟

ومع ذلك فالولايات الهندية ، على الرغم من قلة مواردها ، تستطيع أن تفعل الكثير فى ميدان التعليم الأولى ، إذا استطاعت أن تخلق بين جميع الطبقات حماسة فياضه لنشر التعليم .

(عن ملحق التيمس الخاص بالتربية)

المبانى المدرسية فى بلجيكا

صدر فى أبريل سنة ١٩٤٨ قانون فى بلجيكا يقضى بتخصيص مليارين من الفرنكات لإقامة المبانى للمدارس المتوسطة ، على أن يوزع الاعتماد على أربع سنوات بالكيفية الآتية :

٣٠٠	مليون	فرنك	لسنة	١٩٤٨
٥٠٠	«	«	«	١٩٤٩
٣٠٠	«	«	«	١٩٥٠
٩٠٠	«	«	«	١٩٥١

وقد زاد عدد المدارس المتوسطة من ١٩٣ مدرسة فى سنة ١٩٤٥ — ٤٦ إلى ٢٥٨ فى سنة ١٩٤٩ — ٥٠ ، أى بزيادة ٦٥ مدرسة فى السنوات الأربع .

المدرس وعلاقته بتلميذه

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يتطلع الجميع فى الوقت الحاضر إلى علاقة المدرس بتلميذه، لعلهم يجدون فى فهم هذه العلاقة والمقدرة على تعديلها حلا لبعض مشكلاتنا . ذلك لأنه من المسلم به أن مبلغ إفادة التلميذ من معلمه يتوقف إلى حد كبير على هذه العلاقة ، فلا يكفى أن يكون المدرس عالماً أو مثالى الخلق ، حتى يتأثر التلميذ فى الاتجاه الصالح بهذا الخلق العالى أو بذاك العلم الغزير . وإذا تأملنا نظرة كل من مدرس الجيل الماضى ومدرس الجيل الحاضر ، وجدنا الأول ينعى على التالى سطحيته فى معلوماته وفى مادته العلمية ، ويتهمه بالرخاوة فى الشخصية ، وبالضعف فى الخلق . ولكننا نجد كذلك أن مدرس الجيل الحاضر ينعى على مدرس الجيل الماضى أنه لم يكن سوى دائرة معارف متنقلة ، قد يتصل ما فيها بالحياة وقد لا يتصل بها. ويتهمه كذلك بأنه كان يرى فى الاستبداد متانة فى الشخصية ، وأنه كان يرى فى التزمت قوة فى الخلق . يرى مدرس الجيل الحديث أن مدرس الجيل الماضى كان التلاميذ يخشونه وينفرون منه ، وأما اليوم فإن التلميذ أكثر اتصالا بمدرسه . ويرى مدرس الجيل الماضى أن التلاميذ كانوا يحترمونه ، وأما اليوم فإن التلميذ أكثر جرأة على مدرسه .

وإزاء هذا نجد أنفسنا أمام مشكلتين ، تنبع إحداهما من الأخرى . أما الأولى ، فهى طريقة تحقيق إفادة التلميذ من معلمه على الوجه الذى نأمله . وأما الثانية ، فهى نوع العلاقة التى يجب أن تكون قائمة بين المدرس وتلميذه ، حتى تساعد على تحقيق هذه الإفادة .

وعلاقة المدرس بتلميذه علاقة يدخل فيها بطبيعية الحال طرفان ، أحدهما المدرس وثانيهما التلميذ . وكل من هذين الطرفين لا يمكن النظر إليه كوحدة مجردة ، فنلقن التلميذ ما يجب عليه عمله إزاء المدرس ، من انتباه وطاعة واحترام

وعرفان بالجميل . وناقش المدرس كذلك ما يجب عليه عمله إزاء تلميذه من عطف وحزم وإفادة وتضحية وإخلاص . ليس الأمر بهذه البساطة ، فلا يمكنك أن تقول للمدرس كن مضحياً مخلصاً حازماً عطوفاً فيكون ، ولا يمكنك أن تقول للتلميذ كن طائعاً منتبهاً محترماً لمدرسك معترفاً بجميله فيكون . فسارك كل من المدرس والتلميذ نتيجة لمجموعات من العوامل المتعددة المعقدة . التي إن أمكن التحكم في بعضها ، فلا يمكن التحكم في أغلبها . فالتلميذ قد يتأثر في علاقته بمدرسه بعلاقته مع والديه . وقد يتأثر في موقفه من مدرسه بموقف مدرسه منه . بالنسبة إلى موقفه من زملائه . كذلك نظرة التلميذ لمدرسه قد تتأثر بنظرة والده ، أو نظرة المجتمع ، إلى المدرسين عامة . فموقف التلميذ من مدرسه ، وحبه إياه أو كراهيته له ، وتقديره له أو عدم تقديره له ، ومدى استفادته منه . كل ذلك يرجع إلى عوامل عدة ، تدق أحياناً على الملاحظة . وتزيد عن الحصر . كذلك المدرس قد يتأثر بظروفه خارج المدرسة ، من حياته في بيته . ومن كونه متزوجاً أو غير متزوج ، منجباً لأطفال أو غير منجب . كذلك قد يتأثر بما تطلبه منه السلطة التعليمية من عمل لاتتاح له معه فرص الإتقان والابتكار . وقد يتأثر المدرس في علاقته بتلميذه كذلك بعلاقته هو مع مدرسيه أيام تلمذته ، أو بعلاقته مع والده في الماضي .

فعلاقة المدرس بتلميذه علاقة متبادلة : لا يمكن أن نفهمها إلا بفهم الطرفين ، ونظرة كل منهما إلى نفسه . ونظرته إلى الطرف الآخر . ولا يمكن أن نفهمها إلا بالوقوف على ظروف كل طرف خارج المدرسة ، في بيته وفي المجتمع في حاضره وفي ماضيه ، وفي نظرته إلى المستقبل القريب والبعيد .

وأذكر عند ما تخرجت في مدرسة المعلمين العليا أنني سافرت إلى إنجلترا لإكمال دراستي ، وكان علي أن أحضر دروساً في الرياضة البحتة ، وامتعضت نفسي أيما امتعاض عندما علمت أن هذه الدروس تلقيها سيدة . سلمت أمرى لربي .. وحضرت هذه الدروس . غير أني لم أفد منها كثيراً . ذلك لأن نفسي لم تستسغ أن تعلمني سيدة . وأن تعلمني الرياضة وهي مادة تحتاج إلى المجاهدة والممارسة والقوة . وقد كانت عقليتي إذ ذاك متأثرة بجو مصر ، وبالجو التعليمي والمنزلي الذي نشأت فيه . فلم يكن للمرأة إذ ذاك مكانتها ، وكان من الطبيعي ألا نحترم عقلية المرأة ، للدرجة التي تجعلنا نجلس إليها خاضعين طائعين مستمعين

مستفيدين . وتحدثت إلى الذكور من الطلاب الإنجليز عن رأيهم فى السيدة المحاضرة ، فقالوا إنها رائعة ، وإنهم يفيدون منها كثيرا جداً . فعجبت ، وسكت ، واستسلمت . والموازنة بين موقفى وموقف الطلاب الإنجليز تكشف عن تأثرى بالمجتمع الذى نشأت فيه ، وتأثرهم بالمجتمع الذى نشأوا فيه ، وهو مجتمع تقوم نساؤه بنصيب وافر من العمل ، فى التدريس بنوع خاص ، وفى المهن الأخرى بوجه عام ، وللمرأة فيه احترامها ومكانتها بما لا يوازن بما كان لها فى مصر فى ذلك العهد .

ويمكننا أن نتصور ، فى ضوء ما تقدم ، كيف تقوم نظرة المجتمع إلى المدرس بتلوين العلاقة بينه وبين تلاميذه . فالمجتمع ينتظر من المدرس أن يعلو فوق الاعتبارات المادية والطائفية والحزبية ، والانحيازات الشخصية . وبالرغم من هذا فإن عمله ينظر إليه ضمناً على أنه أقل أهمية من عمل المهندس أو الطبيب أو القاضى . وينتظر من المدرس أن يكون فى نزاهة القاضى العادل وفى سمو الرجل الذى يرتفع عن الانحيازات بجميع صورها وأشكالها ، وفى دقة المهندس والطبيب . ولكن عمله ينظر إليه ضمنا من البعض على أنه لا يحتاج إلى إعداد خاص أو مهارة معينة ، ولعل السر فى ذلك أن نتائج عمله لا يسهل لمسها للرجل العادى . ولهذا تجد أن بعض المعلمين يقفون من عملهم فى صراع نفسى عنيف ، ففى الوقت الذى يستحق عملهم فيه كل إجلال واحترام ، لا يلاقى التقدير الذى تستحقه الأعمال الأخرى .

وهناك عوامل ذاتية تؤثر فى صلة المعلم بتلميذه . فأحياناً تجد المعلمة شديدة العطف على التلاميذ ، وتصل فى هذا إلى درجات غير مألوفة ، فتظهر منها الملاطفة والمديح والهدايا ، وتظهر فى نظراتها وحركاتها علامات الشغف الشديد . وهذه المعلمة تكون فى الغالب غير متزوجة ، أو متزوجة محرومة من الأطفال — أو محرومة ممن تعبر له عن عطفها . وهذا الحرمان العاطفى يؤدى إلى السعى إلى الإشباع العاطفى بشىء من النهم . والمعلمة المحرومة من الزواج أشد نهما من المدرسة المحرومة من الأطفال . وأحياناً تجد للمدرس أطفالا ، وتجده يعطف عطفاً شديداً على تلاميذه كما يعطف على أبنائه . فالعطف إما تعويضى وإما تحويلى .

وهناك المدرسة العانس التى تقدمت بها السن ، تجدها أحياناً شديدة الصرامة ،

شديدة الحنق، فهى ناقمة على الدنيا. لأن ما تعانيه يبدو فى نفسيتها، كما لو كان نوعاً من الظلم . وتجد المدرسة العانس كثيراً ما تشتد على التلميذة الجميلة المدللة الخفيفة الدم ، وما تسميه تحت خفة الروح . تسميه هى قحة وجرأة وتقصاً فى التأدب .

وأحياناً تجد المدرس . الذى نشأ نشأة معينة يريد أن يبرأ منها . فيثور نكل ما يذكره بها . فإن كان المدرس فقير الأصل ، فقد تجده يثور على فقراء التلاميذ ، أو على الأقل لا يكترث بهم ، وتجده يحنو على أغنياء التلاميذ ويلاطفهم .

كذلك المدرس المصاب بالنقص ، الذى تتعطش نفسه إلى السيطرة ، يجد إشباعاً لنفسه فى التلميذ الذى يسرف فى الطاعة والهدوء والتأدب. والرغبة فى المعاونة وأداء الخدمات ، وما إلى ذلك . بينما يجد مدرس آخر فى هذا التلميذ تلميذاً خمولا مملا ، لا تتجاوب نفسه مع سلبيته وهدوئه .

وهكذا قد تجد أن المدرس الأنيق لا يحب المتأنقين : لأن فى نفسه ما يدفعه لأن يكون المتأنق الوحيد. وكذلك قد تجد المدرس الذى لا يعنى بملابسه يكره أن يرى التلاميذ الذين لا يعنون بملابسهم. ذلك لأنه يرى فيهم الجانب الذى يكرهه من نفسه ، أى أنه يرى نفسه منعكسة فى تلاميذه . وتجد كذلك المدرس الذى يعاقب التلميذ الشغوف باللعب عقاباً يخرج فى صرامته عن الحدود المألوفة ، ويكون فى ذلك قد رأى التلميذ يفعل ما تشتاق إليه نفس المعلم ولا يتمكن من القيام به. ففى صرامة العقاب اعتداء الغيرة ، وما يرافقها من غيظ . وتجد مدرساً آخر يعاقب نفس التلميذ بنفس الصرامة ، لأن التلميذ انشغل عما يقوله المدرس . وبذلك شعر المدرس أن كرامته قد أهينت ، فيتجه بالعقاب الصارم إلى الانتقام لنفسه . وقد يحدث كذلك أن يتجه المدرس إلى مثل هذا التلميذ بالعقاب الصارم لأن المدرس يحس أن انشغال التلميذ عنه قد يؤدى إلى إخفاق التلميذ أمام المفتش. أو فى الامتحان ، مما يعرضه للنقد من الآخرين ، أو يعرض مستقبله فى المهنة لما لا يرتضى .

وتجد المدرس القلق المليء بالمخاوف الذى ينشر مخاوفه هذه على من حوله من التلاميذ . فهناك المدرس الذى يخاف المرض ، ويمعن فى تخويف التلاميذ من العدوى ومن الميكروبات . وفى خلال الحرب الماضية كان أحد المدرسين

يشعر بحالات الخوف الحادة عند وقوع الغارات الجوية ، وكان يقوم بجمع كل ما يمكن جمعه من الأخبار عن حوادث هذه الغارات ويحكيها لتلاميذه فى كل فرقة يدخلها ، ويقوم بهذا فى شىء غير قليل من التهويل والمبالغة مما يزيد فى خوف التلاميذ ورعبهم .

ومن المدرسين من تجدهم شديدى النقد ، يبحثون عن الأخطاء وعن النقائص ثم يجسمونها ، ويوبخون أصحابها عليها ، ويكثرون فى هذا من النصائح الخلقية . وإذا درست هؤلاء تجدهم يعانون من شعور خفى بالذنب ، ونقدهم للغير لا يخرج عن كونه نقدا لأنفسهم يعكسونه على غيرهم ، وهذا الانعكاس مصدر من مصادر الراحة النفسية .

كذلك التلميذ الذى يكره والده بسبب قسوته عليه قد يجد فى المدرسة متنفساً لا يستطيع أن يجده فى المنزل ، وتنتقل الكراهية الناشئة من قسوة الأب إلى المعلم ، بحكم ما بين المعلم والوالد من أوجه الشبه فى عقل الطفل . وقد يكون انصراف التلميذ عن مدرسه نتيجة لكراهية محولة إلى المدرس من الوالد ، كما أنها قد تكون نتيجة لانقباض سببه فقدان الشعور بالأمن ، بسبب ما يحدث فى الأسرة من شجار بين الوالدين ، أو مرض أحدهما ، أو تدهور اقتصادى ، أو غير ذلك .

وليس من الممكن أن نعدد أنواع العلاقات التى يمكن أن تنشأ بين المدرس وتلميذه ، كما أنه ليس من الممكن أن نحصر العوامل التى تتحكم فى تحديد هذه العلاقات . ولكن وضح لنا أن ما يدخل بين المدرس وتلميذه من عطف وحزم ، أو تشجيع وتثبيط ، أو ثواب وعقاب ، أو منح ومنع ، أو خفض ورفع ، أو شعور بالظلم وشعور بالعدالة ، أو عرفان بالجميل ونكران له ، أو احترام واحتقار ، أو جاذبية ونفور ، أو غير ذلك من العلاقات — كل هذا يرجع إلى عوامل بعضها شعورى يمكن سياسته ، وبعضها لاشعورى لا تسهل سياسته . ولا يجوز أن نفترض أن المدرس يمكنه دائماً أن يكون سيد الموقف ، ولكننا نريد من المعلم أن يدرس نفسه وظروفه الحاضرة والماضية ، الذاتية والأسرية والمهنية والاجتماعية ، وكذلك عليه أن يدرس سلوك تلاميذه فى ضوء علاقتهم بالعمل المدرسى والجو المدرسى ، وجو الأسرة والمجتمع ، كل ذلك من حيث الماضى والحاضر ، وكل ذلك أيضاً ، سواء أكان هذا للمدرس أم للتلميذ ، يكون بالنظر إلى ما ينتظر فى المستقبل .

معهد علاج عيوب النطق والكلام بالدانمركة

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

ليست العناية فى بلاد الدانمركة مقصورة على تعليم الأطفال العاديين ، فالقانون هناك ينص على وجوب العناية بالأطفال العاجزين — أى الذين لديهم نقص معين من أى نوع . وتشمل هذه الطائفة من الأطفال الفئات الآتية . وهى : الأطفال العاجزون عن مجاراة زملائهم نظراً لضعفهم العقلى ، والأطفال الذين يعانون عيباً فى كلامهم أو نطقهم ، والذين يلاقون صعوبات فى القراءة ، والأطفال المشكلون الذين يميلون إلى الاعتداء والتشاجر والكذب والسرقة . والأطفال الشديدو الحساسية الذين تنتابهم المخاوف والضعيفو الثقة بالنفس ، وضعاف البصر والسمع ، إلخ . وهؤلاء الأطفال ومن على شاكلتهم تعنى بهم الدولة عناية تامة ، فتفردهم بدراسات خاصة فى مدارسها تعالج نواحى النقص فيهم . وإذا لم يتوفر منهم فى كل مدرسة عدد مناسب لإنشاء فصل خاص ، حولوا إلى مدارس أخرى فيها تسهيلات تحقق الغرض المطلوب .

وإلى جانب العلاج الذى تشرف عليه المدارس العادية ، عنيت الدولة بإنشاء معاهد خاصة لفئات العاجزين ، تقوم على النظام الداخلى . ومن أمثلة ذلك : المعهد الخاص بعيوب النطق والكلام ، ومعاهد ضعاف العقول ، ومعاهد الصم والبكم ، والمعاهد الخاصة بالأطفال المشكلين .

وعملية الكشف عن هؤلاء الأطفال وتشخيص أدوائهم عملية شاقة ، تحتاج إلى مجهودات ضخمة ، وإلى أخصائيين يمكنهم الاضطلاع بها . ولذلك خصصت الدولة لهذا الغرض إدارة خاصة يطلق عليها اسم « إدارة الصحة النفسية » . وعند ما تصل إلى هذه الإدارة شكايات من أولياء الأمور أو المدرسين يعرضون فيها حالات هؤلاء الأطفال ، تقوم الإدارة بعرض كل حالة على هيئة من الأخصائيين النفسانيين ، والمشتغلين بعلم النفس للمرضى ، والأخصائيين الاجتماعيين ، فتقوم

الهيئة بتشخيصها واقتراح الجهة التى تشرف على الناحية العلاجية . فمثلا إذا كان هناك طفل يشكو من اللجلجة حوّل إلى المعهد الخاص بذلك ، وكذلك إذا كان هناك طفل يعانى صعوبة فى القراءة الجهرية ، حول على الفصل الخاص بمعالجة ذلك النقص ، وهكذا .

ومن مستلزمات عملية التشخيص أن يسبقها إجراء اختبارات مختلفة ، سواء أكان ذلك لقياس الذكاء ، أو لقياس الناحية المزاجية ، أو لقياس القدرة اللغوية ، أو القدرة السمعية ، إلخ . ومن الطبيعى أن ذلك يتطلب أن يتردد صاحب الحالة على الإدارة عدة مرات لإجراء التجارب التى يتطلبها البحث ، وأن يوضع تحت الملاحظة المنظمة . وإلى جانب ذلك تستدعى طبيعة العمل تردد أولياء الأمور على الإدارة ، لإعطائها المعلومات التى تلقى ضوءاً كافياً على الحالة . وأحياناً قد تستدعى الحالة الرجوع إلى المنزل والمدرسة ، لجمع معلومات أكثر وضوحاً ، تبدد الظلام الذى يكتنف بحث هذه الحالات .

وسأعرض الآن للحديث عن معهد من المعاهد المشار إليها سابقاً ، وهو الخاص بعيوب النطق والكلام ، فقد شمل برنامجى أثناء وجودى بالدانمركة زيارة ذلك المعهد فى هلروب (Hellerup) ، وهى ضاحية جميلة من ضواحى كوبنهاجن . ويقع ذلك المعهد فى بناء فخم مجهز بأحدث الأجهزة ، وهو يتسع لحوالى ٢٥٠ طفلا ، يحولون من المدارس للإقامة فيه حتى يبرءوا من عللهم ، التى تشمل العيوب الآتية : اللجلجة — احتباس الكلام — بعض العيوب الصوتية عيوب الكلام الناتجة عن وجود فجوة فى سقف الحلق أو شق فى الشفة . أما العيوب البسيطة كالثأثأة وإبدال الحروف فيكتفى بعلاجها فى المعهد علاجاً خارجياً ، بعكس الحال فى العيوب السابقة حيث يقتضى علاج أصحابها الإقامة بالمعهد .

وتتكون الهيئة المشرفة على المعهد من أخصائيين فى عيوب النطق والكلام ، وفى الأذن والأنف والحنجرة ، وفى الأسنان ، كل يعمل فى اختصاصه .

والناحية العلاجية فى المعهد إما أن تكون فردية أو جمعية أو الاثنين معاً ، وذلك على حسب نوع العيب الكلامى وطبيعته . ويستعان فى بعض الحالات — وخاصة فى حالات اللجلجة — بالأخصائيين فى علم النفس .

والمعهد مجهز بالأجهزة الخاصة لتسجيل الصوت وقياس القدرة السمعية ، فهذه أمور ضرورية لأن يسير العلاج على الوجه الصحيح .

وسأتعرض هنا للحديث عن أكثر العيوب الكلامية انتشاراً بين أطفال المدارس ، وهى اللجلجة (Stammering) بإشارة موجزة إلى أسبابها ، والوسائل العلاجية التى يتخذها المعهد لعلاجها .

إن النظرية القائلة بأن اللجلجة ترجع فى أساسها إلى أسباب نفسية ، هى أوسع النظريات شيوعاً ، ولدينا الأدلة الكثيرة التى تؤيدها . وقد أتيح لكاتب هذا المقال أن يقوم فى انجلترا ببحث تناول تسعة وثمانين مصاباً باللجلجة فى سن تلاميذ المدارس . وقد عول فى بحث أسباب العجز على سجلات التواريخ الشخصية ، وبذل عناية خاصة فى تقصى نشأة كل طفل ، كيف رباه والداه وكيف عاملاه . وفيما يلى فحوى هذه النتائج :

إن حالة المرض النفسى فى غالبية هذه الفئة كانت قديمة العهد ، بدأت فى بواكير العمر ، ونمت معها اللجلجة جنباً إلى جنب ، بوصف كونها عرضاً من الأعراض الرئيسية لتلك الحالة . وقد كان من أهم بواعث الاضطراب النفسى فى تلك المجموعة ، وما ترتب عنه من مشاعر الخوف وعدم الاستقرار ، ما يلى :

(ا) إفراط الأبوين ومغالاتهما فى رعاية طفلهما وتدليله فى فجر الطفولة ، مع أن الأجدر أن يدرب الطفل فى خلال هذه الفترة على الاستقلال والاعتماد على النفس .

(ب) محاباة الطفل وإيثاره بالحظوة والتدليل ، مما يؤدى إلى إيغار صدور خلطائه . وإذكاء نيران الغيرة والبغضاء فى قلوبهم ، ومن ثم إلى إساءته وإيذائه .

(ح) افتقار الطفل إلى عطف أحد أبويه ، وإلى رعايته وحنانه .

(ء) التعس والشقاء العائلى .

(ه) تعارض التيارات وتنازع الأهواء فى الأسرة ، كأن تكون الأم سمحة مترفقة ، والأب صارماً متعنتاً .

(و) الإخفاق فى التحصيل المدرسى .

(ز) كبت رغبات الطفل الغريزية .

تلك هى مصادر انعدام الأمن ، التى تنشأ عن أسباب خارجية أو موضوعية ، فتؤدى بالتدريج إلى صراع نفسى ، أو ضرب من انعدام الأمن الداخلى ، يستفحل حتى يصير فيما بعد الجانب الغالب فى تكوين الناحية النفسية للطفل .

والسؤال الذى يبرز الآن هو : كيف تحدث اللجلجة ؟ ولماذا يظهر الاضطراب

النفسي في بعض الأحيان على شكل لجلجة ، وفي البعض الآخر على أشكال أخرى ؟

إن النفس — كما يقول أصحاب المذهب الديناميكي — حين تتعرض لشدة عصبية طاغية ، يبدو أنها تنزع إلى أن تجد لها متصرفا بأن تحيل صورة هذه الشدة إلى عوارض جسمانية . ولكن السؤال الذي ما برح قائماً هو لماذا عبرت تلك الشدة العصبية عن نفسها ، ودللت على وجودها ؛ بهذا الأسلوب بالذات ، وفي هذه الأعضاء الكلامية بصفة خاصة ، في صورة لجلجة ؟ إن عيادات رعاية الأطفال غاصة بالأطفال المصابين الذين يشكون اضطرابات واختلالا في الهضم ، وإفراطا في التبول اللاإرادي ، وانحرافا في السلوك (السرقة والكذب مثلا) ، وأشتاتاً أخرى من العلل النفسية والجسمية ، ولكنهم مع هذا كله خلو من هذا الاضطراب الكلامي الذي نحن بصدده . أغلب الظن أن هذه القوة الدافعة — وأعني بها ظاهرة التنفيس الانفعالي — قد تلتمس موطن الضعف حين يتاح ، لتجعله مركزاً صالحاً للتنفيس . فمثلا في التبول اللاإرادي نجد أن أي خلل وظيفي أو جسماني يصيب الجهاز البولي ، يعرضه لأن يكون مركز تنفيس صالحاً . وعلى ضوء هذا التعليل يمكن تفسير عارض اللجلجة . وقد تبين من دراسة الحالات التي شاهدناها ، أن هناك عللا جسمانية معينة تساعد على تسليط التنفيس الانفعالي وتركيزه في عضلات الجهاز الكلامي ، ومن بين هذه العلل تضخم اللوزتين ، ولحمية الأنف . وفي حالات أخرى نجد أن الاضطراب في الجهاز التنفسي للطفل ، أو الصعوبة التي يلاقيها في أداء بعض الأصوات أداء صحيحاً سليما ، يدل على شيء من عدم التناسق في جهازه الكلامي .

ونخلص الآن . وقد فرغنا من الحديث عن أسباب اللجلجة : إلى التعرض لبعض الوسائل التي يتخذها المعهد لعلاجها . وتشمل هذه الوسائل طريقتين رئيسيتين هما :

١ — العلاج النفسي المختصر .

٢ — العلاج الكلامي .

وسنشرح كلا من هاتين الطريقتين بإيجاز .

فأما طريقة العلاج النفسي المختصر فنذكر من الوسائل التي تتضمنها ما يلي :

١ — اللعب .

٢ — مناقشة مشكلات المصاب باللجلجة مع شخصه ومع والديه ومدرسيه.

٣ — التحليل بالصور .

واللعب يستخدم لتحقيق غرضين : غرض تشخيصى ، وغرض علاجى

(ا) الغرض التشخيصى : من الممكن عن طريق اللهو واللعب أن يجد المعالج بشكل غير مباشر سبيلا يلج منه إلى عالم الاضطراب العقلى . ومن الملاحظ أنه عند ما يرخى العنان للطفل فى حجرة اللعب ويترك حراً طليقاً ، وعندما يظن أنه قد أمن عيون الرقباء ، وبات بمعزل عن الأبصار ، فإنه يرسل نفسه على سجيتها . ويمضى فى الكشف عن ميوله المكبوتة وخوالجه . وهكذا يستطيع المعالج أن يسجل حركاته وسكناته واتجاهاته وتصرفاته ، وتلك أمور تساعده على تشخيص حالته .

(ب) الغرض العلاجى : قد تبين لنا أن الاشتراك فى اللعب بين المصاب باللجلجة ورفاقه الآخرين أداة ناجعة لاستئناس المصاب ، الذى تنحصر مشكلته فى قصوره عن تهيئة نفسه لأن يكون أهلا للانخراط فى الأوساط الاجتماعية . فإذا تم ذلك ، وتوطدت مع التكرار أواصر الصداقة بين جماعة المصابين فى العيادة ، امتدت جذور تلك الصداقة تدريجاً ، وعم نشاطها ميدانى المنزل والأسرة . وقد لاحظنا كذلك أن الأطفال أثناء لعبهم يعمدون فى سائر الأحوال تقريباً إلى إشاعة الفوضى فى لعبهم ومهاجمة بعضهم بعضاً ، وإثارة الصخب والصياح . وهذا المسلك المتسم بالعدوان والعنف ، يلوح لنا كأنه عامل انطلاقى لتوترات الطفولة المبكرة ، والتى لا يستطيع الأطفال التعبير عنها بالكلام .

والاتجاه إلى تعليم الوالدين أو من يلوذ بهما من أفراد الأسرة ، بقصد حملهم على تغيير مسلكهم تجاه الطفل ، له أثر كبير فى علاجه . ويتخذ هذا النوع من العلاج — علاج الآباء بالإصلاح والتقويم — صورة مناقشات تحدوها روح التبسط ومجانبة الكلفة ، يراد منها كفهم عن معاملة أبنائهم بالعنف والتعسف ، واقناعهم بأخذهم بالموادة والحسنى . وجرت العادة ألا تتخطى هذه المناقشات الودية محيط الحياة اليومية ، ولا تتجاوز مستوى الفهم والإدراك ، على أمل أن يؤدى تبصير هؤلاء الآباء بعلة مشكلات أبنائهم إلى فتح عيونهم ، وتوسيع آفاق

فهمهم لها وإلمامهم بأسبابها ، وإدراكهم إياها إدراكاً صحيحاً عميقاً . وقد تبين أن أولئك الآباء الذين استوعبوا ما أدلى به إليهم من الإيضاحات ، واقتنعوا بها ، وآمنوا بجدوى الارشادات التي زودوا بها ، ما لبثوا أن حسنوا معاملتهم لأطفالهم ، فعاون هذا التحسين بدوره عوناً كبيراً على إزالة ما ساور أطفالهم من الشعور بانعدام الطمأنينة ، وهو ذلك الشعور المحرك لعلة اللجلجة والكامن وراءها .

وأما طريقة التحليل بالصور فهي طريقة تساعد على استقصاء المعلومات الضرورية من الطفل نفسه ، ولكن بأساليب غير مباشر ، يراعى فيه ألا يجابه الطفل مواجهة بأسئلة تتعلق بصلته بوالديه أو مخالطيه . ومن أجل ذلك تستخدم بعض البطاقات المصورة أساساً للتحليل . وتحوى هذه البطاقات صورا لمناظر ومواقف ووقائع مما تروق الأطفال وتسترعى انتباههم . ونستطيع أن نوضح أهمية تلك الطريقة ومدى الاستفادة منها بالمثل الآتى ، وهو عن طفل فى ربيعه الثامن ، وكانت البطاقة التى عاينها تشتمل على صورة تمثل صبية سائرة فى الشارع دافعة أمامها عربة أطفال ، ورجلا من رجال البوليس يشرف على حركة المرور ، ورجلين آخرين . وقد دار بشأن هذه الصورة الحوار الآتى فى صورة سؤال وجواب :

س : أمعن نظرك جيداً فى هذه الصورة ، وقل لى أين هؤلاء الأشخاص ؟

ج : هم فى الشارع .

س : وماذا تفعل الصبية ؟

ج : إنها تدفع عربة أطفال .

س : وكم يبلغ عمرها ؟

ج : نحو عشر سنوات .

س : وما رأيك فى الصبية ؟

ج : هى ترى أن من حقها أن تقف حركة المرور .

س : ولماذا يضحك هذان الرجلان ؟

ج : إنهما يضحكان من وجهها المتكبر .

س : ألا تحب المتكبرين ؟

ج : كلا .

كان الطفل فى إجاباته هذه يصدر عن مقارنة قامت فى نفسه بين الصبية التى رآها فى الصورة ، وأخته التى كانت لاتنى عن معايرته والسخرية من نطقه

المعيب . وهكذا ترى جلياً كيف أمكن استخدام طريقة التحليل بالصور فى كشف النقاب عن معضلة طفل مصاب باللجلجة ، تتصل أسبابها بوالديه أو بمخالطيه ، وكان ذلك بأسلوب روعى فيه ألا يفطن الطفل إلى مجرى الأمور .

وإلى جانب تلك الطرق النفسية العلاجية يستخدم هذا المعهد طرقاً أخرى تتصل بعملية الكلام . إن هذا النوع من العلاج يقوم على أساس استخدام أساليب ترمى إلى معاونة المصاب باللجلجة بطريقة غير مباشرة على مقاومة ما يعترضه من صعاب عند ما يحاول الاتصال بغيره عن طريق التعبير . وقد تبين أن الأساليب المباشرة تستدعى بطبيعتها التفات المصاب إلى كلامه ، وتيقظ انتباهه ، فيزداد حرجاً على حرج ، ولذلك وجب اتباع الطرق والوسائل التى من شأنها التخفيف من حدة توتر المصاب فى المواقف الكلامية المختلفة . ويقتضى ذلك اتباع ضروب هينة من مناهج العلاج الكلامى ، لا ترهقه من أمره عسراً ولا تكبده مشقة ولا جهداً . وبذا يقر فى نفسه أن الكلام ليس عملية للوعى واليقظة دخل فيها وإنما هو عملية آلية بحتة .

إن كل ما ترمى إليه وسائل العلاج الكلامى هو استدراج المصاب إلى مواقف نشجعه على اطراح الخوف الذى يساوره من جهة نطقه . وتعاونه على الاسترسال فى الكلام استرسالا يباعد بينه وبين الانتباه إلى عملية الكلام فى صورتها الفعلية ، ويلهيه عن التفطن إليها . ومن بين هذه الوسائل التى استخدمت فى العلاج الكلامى الطريقة المعروفة « بالاسترخاء الكلامى » ، وهى طريقة نشجع بها الطفل على أن يتكلم ببطء . على أن يكون ذلك مصحوباً بالتنغيم والاسترخاء .

دروس التعبير فى المدرسة الابتدائية

للدكتور محمد قدرى لطفى
الاستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تمهيد :

للغة عند الطفل استعمالان أساسيان . الأول أنها وسيلته الرئيسية للاتصال بغيره من الناس . فهو حين يريد أن يعبر عن آرائه وأفكاره ومشاعره يلجأ إلى التحدث والكتابة ، وهو حين يريد أن يفهم ما يقوله الناس وما يشعرون به أو يفكرون فيه يلجأ إلى الاستماع والقراءة . والثانى أنها أداته التى بها يفكر ، ويكون الآراء ، ويصل إلى الأحكام والقرارات ، ويحل ما يعترضه من المشكلات ، ويبدى تقديره لخطة أو رأى أو شعور أو غير ذلك .

وعلى هذا الأساس ينبغى أن يدرب الطفل على استعمال اللغة تدريباً يمكنه من أن يتصل بغيره من الناس اتصالا مثمراً ، وأن يفكر فى مشكلاته تفكيراً واضحاً منطقياً . وسبيل المدرسة إلى هذا النوع من التدريب هو تهيئة الفرص العديدة التى يمرن فيها الطفل على أوجه النشاط اللغوى التى تسمى عادة « فنون اللغة » . وهى تشمل التعبير الشفهى ، والتعبير التحريرى ، والمطالعة ، والاستماع . وستحدث فى هذا المقال عن تدريب الطفل على التعبير بنوعيه ، بعد أن تحدثنا فى مقالات سابقة عن المطالعة وكتبها ، راجين أن تتاح لنا فرصة أخرى للتحدث عن الاستماع .

أهمية دروس التعبير وأغراضها :

يواجه الطفل كل يوم فى المدرسة وخارج المدرسة مواقف تقتضيه التحدث أو الكتابة . وهو فى هذه المواقف يشعر بالدافع القوى والحاجة الشديدة إلى التعبير عن أفكاره وآرائه ، وإلى إيراد الأقوال المختلفة ، وتوجيه الأسئلة المتعددة ، متأثراً فى ذلك بخبراته الخاصة ، وخبرات غيره من الناس ، وبما يقوم به من أعمال ،

وما يقرؤه أو يسمعه أو يراه من أشياء ، وبما يقع له ولغيره من أحداث ، وبما ينقله الناس إليه من أقوال . فتراه يرغب أن يشاطر غيره خبرة من الخبرات ، أو ينقل إليه خبرا من الأخبار ، أو يبعث بنبأ إلى صديق بعيد ، أو يصف لغيره شيئاً رآه أو سمعه أو قرأه ، أو يشرح للداته مبادئ لعبة من الألعاب ، أو يوجه سؤالا يستوضح به موضوعاً ما ، إلى غير ذلك من أوجه النشاط اللغوى المتعددة .

ومن ذلك يتبين أن للتعبير بنوعيه أهمية حيوية عند الطفل، تتصل اتصالا مباشراً بحياته وعلاقته بغيره من الناس وعلاقة الناس به ، ولذا كان من أول واجبات المدرسة أن تدربه على التعبير السليم الذى يحقق له الغرض من التحدث والكتابة فى مواقف الحياة التى يواجهها كل يوم . ولعل فيما يلى بياناً لأهم الأسباب التى توجب على المدرسة تدريب الطفل على حسن التعبير ، وهى :

أولا : أن قصور الطفل عن التعبير الصحيح شفهياً وتحريريا يقلل من الفرص التى ينقل فيها آراءه ومعلوماته وأفكاره بنجاح إلى غيره من الناس . فعجزه عن التحدث فى سهولة ووضوح ودقة، بحيث يفهم السامع المقصود من حديثه، يجعل أحاديثه ومناقشاته تافهة لا يحفل بها أحد ، أو يجعلها غامضة لا يستطيع السامع الإفادة منها ، أو العمل بها . وكذلك عجزه عن الكتابة فى وضوح ودقة يفقده قيمة معارفه ومعلوماته ، ما دام غير قادر على التعبير عنها . ولعل كثيرين من مدرسى العلوم — مثلا — يلحظون عجز كثير من التلاميذ عن وصف جهاز من الأجهزة، أو شرح تجربة من التجارب البسيطة، مع أنهم يستطيعون اجراءها بطريقة عملية . ويمكن أن يقال مثل ذلك فى التعبير عن المعلومات التاريخية أو الجغرافية أو الأدبية .

ثانياً : أن حاجة الطفل للتدرب على التعبير راجعة إلى أن اللغة أداة التعلم . فلنتصور شيئاً يراد للطفل أن يتعلمه ، كطريقة الطرح مثلا ، فإن المدرس سيعرض عليه الفكرة شفهياً أو تحريريا ، وفى كلتا الحالتين لا يأخذ التلميذ الفكرة مما يسمع أو يقرأ ، وإنما يتخذ من الرموز المسموعة أو المقروءة مفاتيح يستعملها فى تكوين الفكرة لنفسه . وهذا التكوين فى أساسه عملية عقلية نشيطة يقوم بها الطفل فيما بينه وبين نفسه ، مستعملا اللغة عن طريق تحريك الشفتين وهذه العملية التى لابد من أن يقوم بها الطفل كى يتعلم عملية شاقة ، والمهارة

اللغوية التى تتطلبها لما من الدقة والتعقد ما للمهارة اللغوية التى يحتاج إليها الطفل فى نقل أفكاره إلى غيره من الناس . واستعمال اللغة عند الطفل أساسى فى كل عمليات التعلم ومجالاته . فإذا أعوزته هذه المهارة ذهبت الجهود التى تبذل لتعليمه سدى .

ثالثاً : أن تكرار الإخفاق فى مواجهة مواقف الحياة التى تتطلب من الطفل التحدث والكتابة يولد فيه شعوراً بعدم الأمن ، ويؤخر نمو شخصيته إلى حد كبير . ويبدو ذلك واضحاً عند إخفاقه فى مواجهة المواقف التى يحكم الناس فيها على مستواه الثقافى والعقلى بقدرته على التحدث والكتابة ، ويمكننا أن نلمح ذلك فى حالة تلميذ يدعوه صديقه إلى حفل عيد ميلاده ، ثم ينصرف دون أن ينطق بكلمة شكر لأنه فاقد الثقة بقدرته على التعبير ، أو فى حالة تلميذ يكتب خطاباً إلى والده أو صديقه . ثم يتبين بعد ذلك أن الخطاب ملىء بالأخطاء الإملائية المعيبة .

والخلاصة أن التعبير - شفهياً كان أم تحريرياً - نشاط يقوم به الإنسان فى معظم أوقات حياته ، فهو شديد الصلة بعلاقاته الاجتماعية . وعن طريقه يتولد فى الإنسان شعور باحترام الذات . كما يمكن أن يتولد لديه شعور بعدم الأمن . وخير ما تقدمه المدرسة للطفل هو تدريبه على التعبير الحسن لأن فى ذلك أكبر معوان على تنمية شخصيته .

موضوعات التعبير :

وللوصول إلى هذه الغاية ينبغى أن يقوم تدريب الأطفال على التعبير على أساس المواقف الحقيقية التى يواجهونها فعلا فى حياتهم . لذلك عنى المربون بإجراء عدة أبحاث لتحديد أهم تلك المواقف الفعلية ، وذلك لتهيئ المدرسة لأطفالها مواقف مماثلة تدربهم فيها على التحدث والكتابة . ومن أمثلة ذلك ما أسفرت عنه الأبحاث الأمريكية من أن الطفل الأمريكى يحتاج إلى التعبير لمواجهة مواقف فعلية من الأنواع التى تتطلب منه أن يعرض على زملائه كتاباً قرأه ، أو قصة سمعها . أو رواية شاهدها ، أو أن يبعث إلى صديق له يسأله أن يرافقه فى الذهاب إلى مكان ما ، كدار الخيالة أو ملعب الكرة ، أو أن يكتب محضر جلسة عقدتها الجمعية المدرسية التى هو عضو فيها ، أو أن يصف لزملائه كيف صنع طائرته من الورق ،

أو أن يرد على دعوة وصلت إليه ، أو أن يتلو على زملائه مقالا فى موضوع قرأ عنه وأعده . أو أن يبعث برسالة شكر على هدية . أو أن يقص على إخوانه قصة تعجبه . أو أن يحرر دعوة إلى أصدقائه للاحتفال بعيد ميلاده . إلى غير ذلك . ولعلنا ندرك من هذه المواقف الفعلية مدى بعدنا فى مصر عن نواحى اهتمام أطفالنا . حينما نكلفهم التحدث أو الكتابة فى فوائد التجارة ، أو نسأل أحدهم أن يتخيل نفسه رغيفاً ثم يتحدث عن أطوار حياته . إلى غير ذلك من الموضوعات التى لا تمس أفعاله الخاصة وأوجه نشاطه ومواقف حياته فى المدرسة وخارجها ، والتى لا يشعر معها أن ما يكتبه له غرض وله نتيجة .

ولتدريب الطفل على مواجهة المواقف التى تقتضيه الكتابة أو التحدث يجب ألا تقتصر المدرسة فى ذلك على حصة معينة للإنشاء . وإنما تتخذ من أوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها الطفل طوال اليوم المدرسى مناسبات لتدريبه على التعبير ، فيشترك فى المحادثات والمناقشات التى ترمى إلى حل مشكلة من المشكلات العامة أو الخاصة . ويشترك فى الاجتماعات المدرسية اشتراكاً يتخذ صوراً مختلفة ، فتارة يرأس الاجتماع . وتارة أخرى يشترك فى عضويته أو يكتب محاضر جلساته ، أو يعد تقارير شفهية أو تحريرية تتضمن الحديث عن خبراته الشخصية أو خبرات غيره . أو يقص حكاية بما فيها من أحداث أو فكاهات أو ألغاز ، أو يعد ملخصاً شفهياً أو تحريرياً يتضمن الحديث عن كتاب أو مجلة أو صحيفة أو إذاعة أو رواية . أو يدلى بتوجيهات وإرشادات شفهية أو تحريرية تتضمن الطريقة التى صنع بها شيء معين أو اتبعت فى أداء عمل ما ، أو يذيع على التلاميذ إعلاناً ما أو موعدا لاجتماع أو للجنة أو لمعرض أو لحفل تمثيلى ؛ أو يكتب رسالة تتضمن الشكر أو التهنئة أو الاعتذار ، أو الدعوة إلى حفل أو اجتماع . أو يقوم بالرد على نداء المسرة ، أو يبدأ هو حديثاً تليفونياً .

وبدهى أن معلم اللغة العربية لا يستطيع وحده أن يهيئ كل هذه الفرص التعليمية وإن كان العبء الأول ملقى على عاتقه . وهو إذا استطاع أن يهيئ هذه الفرص جميعها أو أغلبها ، محتاج أشد الحاجة إلى معاونة غيره من مدرسى المواد الأخرى فى تدريب الأطفال على التحدث أو الكتابة ، إذ أن أمام كل منهم مجالا متسعاً لذلك التدريب ، سواء أكان ذلك فى دروس التاريخ أم الجغرافية والتربية الوطنية والعلوم ، أم كان فى المشروعات وأوجه النشاط المختلفة ،

كالتمثيل والجمعيات المدرسية على اختلاف صورها . ولهذه المعونة التى يجب أن يقدمها معلمو المدرسة جميعاً أثران بالغان على الأقل فى تعليم اللغة . الأول زيادة الفرص التى تتاح لتدريب الأطفال على التحدث والكتابة والانتفاع بها جميعاً دون تفريط ، والثانى تعويد الطفل إجادة الحديث والكتابة فى جميع أنواع النشاط المدرسى لا فى دروس اللغة وحدها . ولا شك أن تدريب الأطفال على التعبير فى مدارسنا سيظل قليل الجدوى ضعيف الأثر بقدر ما يبديه الكثيرون من مدرسى المواد المختلفة من قلة الاحتفال بالاستعمال اللغوى الصحيح بين تلاميذهم ، وعدم تدريبهم على الأسلوب الواضح الدقيق ، ومن عدم الإيمان بأن تدريب الأطفال على اللغة واجب يقع على عاتق معلمى المدرسة بغير استثناء .

أهم مشكلات التعبير :

ليست مشكلات التدريب على التعبير الشفهى والتحريرى فى المدرسة الابتدائية مقصورة على اختيار الموضوع ، أو تهيئة المواقف الحقيقية التى تقتضى الطفل التحدث أو الكتابة ، بل إن المعلم يواجه فى ذلك مشكلات أخرى ، لعل أهمها تصويب أخطاء التلاميذ الشفهية والتحريرية ، ثم نوع التدريب الذى ينبغى أن يمنحه القسط الأكبر من العناية فى هذه المرحلة من مراحل التعلم .

أما تصويب الأخطاء الشفهية ، فينبغى أن يتم دون مبالغة فى مقاطعة الطفل أثناء التحدث كلما زل لسانه بغلطة نحوية . فليس شىء أدعى إلى اخماد حرية التعبير الطبيعى فى الطفل الصغير من ذلك ، على حين أننا نرمى إلى انطلاق حديث الأطفال إنطلاقاً طبيعياً يحقق غرضين أساسين : أولهما استمتاعهم بحرية التعبير عما فى نفوسهم ، وثانيهما تعويدهم مواقف التحدث إلى غيرهم فى غير لعثمة أو خجل . على أن المعلم مطالب بألا يتسامح فيما يتحدث به الطفل من عبارات ملتوية تصل إلى حد الابتذال العامى ، بل يصلحها دون أن يخمد فيه الميول والقوى الطبيعية للكلام ، ولا شك أن ذلك يتطلب من المعلم كثيراً من حسن الذوق والمهارة . وليطمئن المعلم على قواعد اللغة ، فسيمرن عليها الطفل بالتدريج وأمامه فسحة من السنين والأيام ، وفرص عديدة من الاطلاع والقراءة والاستماع تهيئها المدرسة الصالحة والمعلمون الغيورون ، ولينظر المعلم فيما بذله هو وغيره طول السنين من جهد فى لفت الأطفال إلى الأخطاء النحوية ومقاطعتهم كلما

بدرت منهم هفوة ، فلا هم بلغوا من سيطرة تلاميذهم على قواعد النحو أقل ما يريدون ، ولا هم عودوهم الطلاقة فى التحدث ، والحرية فى التعبير ، والإقدام على الكلام .

ومدرسو المدرسة الابتدائية جميعاً مسئولون عن الأسلوب الذى يتحدثون به إلى تلاميذهم ، فإن من أهم عوامل تدريب الأطفال على حسن التعبير ، وتعويدهم النطق الصحيح ، والتقليل من أخطائهم ، أن يكون مدرسوهم قدوة لهم خلال هذه المرحلة ، التى هم فيها أكثر ما يكونون استعداداً للتأثر . والكلام الطيب ، كالخلق الطيب ، يتعلمه الأطفال فى المدرسة الصالحة تعلما طبيعياً وبطريقة غير مباشرة .

وأما تصويب أخطاء الأطفال التحريرية فإن طريقته المثلى أن يناقش المعلم كل تلميذ فى أخطائه ، وأن يدربه على تصويبها بطريقة فردية . غير أن دون هذه الطريقة صعاباً ، أهمها ازدحام الفصول بعدد وافر من التلاميذ . وخير ما يتبع مع هذه الحال أن يقوم المعلم بحصر أخطاء التلاميذ وتصنيفها ، ثم يخصص زمناً معينا لمناقشتهم فيها ، وتكليفهم تصويبها بأنفسهم فى كراساتهم ، ثم يراجع التصويب بعد ذلك . وينبغى أن يتنبه المعلم إلى أن هذه المناقشات المتعاقبة تؤتى ثمارها بالتدريج ، وآية ذلك أن يقل وقوع الطفل فى أخطائه السابقة ، إملائية كانت أو نحوية أو لغوية . ويجب أن يدرب التلاميذ جميعاً على صواب الأخطاء الشائعة حتى يعتادوا صوابها . ولا شك أن أخذ الأطفال بهذه الطريقة منذ بداية تعلمهم يغرس فيهم العادات اللغوية السليمة فى التحدث والكتابة ، ويؤدى إلى التقليل من أخطائهم كلما تقدمت بهم الحياة المدرسية ، وإلى تخفيف الشكوى من ضعفهم اللغوى فى مراحل التعليم التالية ، التى تكثر فيها المواد الدراسية وتقل إلى حد ما الفرص التى يستطيع المعلم تهيئتها للمناقشة فى أخطائهم الكتابية .

أما نوع التدريب الذى ينبغى أن يمنح القسط الأكبر من العناية فى المدرسة الابتدائية ، فإن الواجب ألا نسرف فى هذه المرحلة فى تكليف الأطفال الإنشاء التحريرى ، وبخاصة فى الفرق الأولى منها ، بل يجب أن نكثر من تهيئة فرص التحدث ، والمناقشة ، والحوار ، والحكايات ، وتبادل الأسئلة والأجوبة ، والإدلاء بالأخبار ، والتمثيل ، والتلخيص ، والتعليق ، والإنشاد ، والغناء ، والخطابة . فكلما كانت دروس التعبير مليئة بالحركة والحياة والكلام ، بعيدة عن الاكتفاء

من جانب الطفل بالاستماع ، كانت أجدى فى تعلم اللغة والتدريب على التعبير الجيد ، لأنه فى الحالة الأولى يعبر تعبيراً إيجابياً حراً طليقاً عن أشياء تتصل بخبراته الحسية الشخصية ، وحاجاته النفسيه ، وفى الحالة الثانية يقف موقفاً سلبياً خالياً من النشاط ، لا يدفعه إلى الإفادة والتأثر ، ولا يكسبه مهارة فى اللغة . ولا يتيح له التعبير عن آرائه .

ويستطيع المدرس أن يتخذ من هذا النشاط الشفهى الواسع أساساً للتدريب التحريرى على الكتابة من آن إلى آخر . فإن الأطفال إذا مرنوا مراناً كافياً على الحديث المتواصل، لم يصعب عليهم فيما بعد أن يعبروا عن أفكارهم وينظموها حين يريدون كتابتها . ومن المفيد أن يتخذ المدرس من دروس المطالعة مادة لتلخيص بعض الموضوعات ، وكتابتها ، والإجابة عن أسئلة تدور حولها ؛ أو التعليق على فكرة تتضمنها . وليس الأمر مقصوراً على المطالعة وحدها، بل إن المعلم اليقظ ليجد فى عمل التلاميذ طوال اليوم المدرسى فرصاً كثيرة تهيأ للكتابة والتحدث .

مبادئ عامة :

وسواء أكان التعبير شفهياً أم تحريرياً ، فالواجب أن تتبع فى التدريب عليه المبادئ العامة الآتية :

أولا : العناية بمطالبة الأطفال بالآراء لا بمجرد الألفاظ . فإن الخطوة الأولى فى تعليم الإنشاء أن يدرك الطفل أن الكلام الجيد هو الذى يشتمل على فكرة .

ثانياً : استهداف الغرض الرئيسى من التعبير ، وهو تعلم الطفل التعبير عن آرائه الخاصة . ولذا يجب أن يكثر المدرس من الفرص التى يتكلم الطفل أو يكتب فيها عن أشياء يعرفها وتدخل فى نطاق خبرته .

ثالثاً : الاهتمام بتوجيه الأطفال إلى الصدق فى التعبير . فإن اتجاه كثيرين من المدرسين إلى تحفيظ الأطفال العبارات المنمقة والأساليب التقليدية يوحى إلى الأطفال بأن الإنشاء يستلزم المبالغة فى الوصف ، والغلو فى الخيال ، والبعد عن الواقع .

رابعاً : الاهتمام بالأطفال الذين يظهرون مواهب خاصة وميلا إلى الابتكار ، أو الذين يظهرون الحاجة إلى علاج فردى وتوجيه خاص .

خامساً : الإكثار من تهيئة الفرص الحقيقية التى تدعو إلى الكتابة أو التحدث . ويتطلب ذلك الانتفاع بالمناسبات والمواقف التى تتيحها أوجه النشاط المدرسى وتدريس المواد المختلفة ، ككتابة الخطابات ، وحكاية التجارب والخبرات . أما اصطناع المواقف التى يطالب فيها الطفل الصغير بالكتابة والحديث ، فقليل الجدوى غير شائق .

سادساً : إمداد الطفل بعدد كبير من الخبرات الحقيقية المنوعة ، وذلك عن طريق المشروعات والرحلات والصور والسينما والمطالعة ، واتخاذ هذه الخبرات أساساً لإمداد الطفل بكلمات جديدة تتصل بها اتصالا طبيعياً . ذلك أن تعلم اللغة يعتمد إلى حد كبير على تهيئة الظروف لتكاثر الخبرات عند الطفل وتعلم الألفاظ التى ترتبط بها .

وباتباع هذه المبادئ العامة ، إلى جانب ما أشرنا إليه فى غضون هذا المقال ، تستطيع المدرسة الابتدائية أن تهيئ كثيراً من الفرص لنجاح تلاميذها فى التعبير ، نجاحاً يمكنها أن تزيده وفقاً لظروفها وإمكانياتها .

مجلدات السنتين السابقتين من الصحيفة

لا تزال لدى إدارة الصحيفة نسخ من أعداد السنتين الأولى والثانية . وقد جلدت أعداد كل سنة معاً تجليداً أنيقا ، ويمكن الحصول على أى مجلد من الإدارة برقم ١٣٨ ميدان الخديو إسماعيل بالقاهرة .

ثمن المجلد خمسون قرشا ، عدا أجرة البريد وقدرها خمسة قروش .

قاعدة « أرشميد » وقانون الطفو

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

أجريت هذه التجربة فى المدرسة النموذجية الثانوية بالقبة ، حيث يقوم كاتب هذا المقال بالإشراف على تدريس العلوم . وقد اشترك فى رسم خطتها مدرسو العلوم ، وبدأ المدرس الأول بتدريس الموضوع فى أحد فصول السنة الأولى خلال النصف الثانى من شهر فبراير سنة ١٩٥١ ، بحضور زملائه المدرسين والمشرف على التجربة .

كثيراً ما يواجه المدرس — وخاصة حديث العهد بمهنة التدريس — بعض الصعوبة فى وضع خطة السير فى درسه بحيث يحقق الأغراض الأساسية من تدريس العلوم . فهو كثيراً ما يستسهل اتباع طريقة تلقين المادة ، لكثرة ما ألفها أثناء حياته الدراسية ، وبذلك يهمل القيم التعليمية الهامة التى يجب أن يسعى إلى تحقيقها فى تلاميذه . ولما كان من المتفق عليه أن تعويد التلاميذ اتباع خطوات التفكير العلمى هو أحد هذه القيم ، رأينا أن نوجه اهتمامنا فى هذه التجربة إلى وضع خطة لتدريس موضوع « الطفو وقاعدة ارشميد » ، المقرر على تلاميذ السنة الأولى بالمدارس الثانوية ، بطريقة تساعد التلاميذ على اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير لحل ما يواجههم من مشكلات . ولعل المدرس الحديث واجد فى نشر هذه المحاولة بعض الفائدة ، بحيث توحى إليه بتطبيق هذا الاتجاه فى تدريس موضوعات أخرى ، بل لعل المدرسين ذوى الخبرة الطويلة واجدون فى ذلك أيضاً ما يثير اهتمامهم .

وقد حاولنا تنفيذ الخطة التى وضعناها فى ظروف تشبه إلى حد كبير الظروف السائدة حالياً فى المدارس الثانوية ، من حيث استعداد المعامل وعدد التلاميذ

فى الفصل الواحد ، كما راعينا ضرورة إنجاز دراسة هذا الجزء من المقرر فى عدد من الدروس هو بالتقريب ما يسمح به غالبية المدرسين ، الحريصين على إنجاز المقررات المفروضة عليهم . ويهمنا أن نؤكد من البداية أن الخطة التى سرنا عليها فى تدريس هذا الموضوع ليست هى الخطة الوحيدة التى يمكن اتباعها . إذ لا شك أنه يمكن معالجة الموضوع بأكثر من خطة واحدة ، تلتقى جميعها فى تحقيق الغرض الذى وضع أولا ، وهو تعويد التلاميذ التفكير العلمى فى حل المشكلات .

ولكى نسهل على القارئ إدراك السبب فى تنظيم خطوات السير فى دراسة هذا الموضوع بالطريقة التى سنبينها فيما بعد ، يجدر بنا أن نشير أولا بصورة موجزة إلى خطوات التفكير التى يتبعها الفرد عادة لحل أى مشكلة بطريقة علمية . فأول ما يثير التفكير هو الشعور بالمشكلة . ونحن نستعمل لفظ « مشكلة » هنا بمعناها الواسع ، الذى يشمل ما يحدث من حيرة أو تردد ، حتى فى الحالات البسيطة من التفكير . لذلك كان أول ما يجب أن نتجه إليه فى تدريسنا هو محاولة اثارة اهتمام التلاميذ بالموضوع الذى يراد دراسته ، عن طريق إشعارهم بمشكلة تستحق منهم الاهتمام والتفكير فى إيجاد حل لها . ولا شك أنه كلما كان الموقف فى هذه الحالة طبيعياً ، والاهتمام به نابعاً من التلاميذ أنفسهم ، كان ذلك ميسراً لاستغلال نشاط التلاميذ وتوجيههم إلى الطريقة المثلى لحل الموقف . وللوصول إلى هذا الغرض يستعرض المدرس مع التلاميذ مثلا بعض الظواهر التى لها علاقة ببيئتهم الطبيعية أو الاجتماعية ، أو يعرض عليهم بعض الأجسام أو المواد التى تثير اهتمامهم ، وما إلى ذلك .

ومما يسهل على الفرد التفكير البدء بتحديد الصعوبة أو المشكلة الناشئة عن الموقف ، فهذا التحديد الصحيح للمشكلة يعتبر أول خطوة فى طريق حلها . وهنا يكون توجيه المدرس أساسياً جداً فى مساعدة تلاميذه على تحديد المشكلة التى هم بصددها ، على ضوء ما لمسوه أو شاهدوه من ملابسات الموقف الأصلى . وفى كثير من الحالات يستتبع الشعور بالمشكلة أن تطرأ فكره أو إجابة يخيل للشخص أنها تؤدى إلى حلها ، ولكن الأسلوب العلمى فى التفكير يقتضى أن نعود الفرد التريث فى الحكم ، مع عدم اهمال الفكرة الطارئة . ثم إنه قد لا تخطر للإنسان لأول وهلة فكرة ما عن حل المشكلة ، وعلى كل حال ، فإن

زيادة البحث والتعمق فى فحص المشكلة كثيرا ما يؤدى إلى تعديل كبير فى الفكرة الأصلية الطارئة ، ويتطلب الأمر استعادة الظروف المشابهة التى سبقت لنا خبرة بها ، كما أننا قد نحتاج إلى جمع بيانات أو معلومات أوفى تتعلق بهذه المشكلة ، سواء كانت هذه المعلومات تجمع عن طريق التجربة ، أو عن طريق الكتب ، أو أى طريق علمى آخر . وعلى ضوء هذه البيانات والمعلومات بعد تنظيمها وترتيبها يمكن الوصول إلى حل محتمل للمشكلة ، أو أكثر . وهذا الحل المحتمل هو ما يسمى أحياناً بالفرض (Hypothesis) ، وهو كما يظهر من معناه ليس أكثر من احتمال يحتاج إلى إثبات وتأييد .

وهنا تأتى الخطوة التالية ، وهى خطوة تحقيق صحة هذا الفرض أو عدم صحته . ويجب أن تكون الفروض التى توضع بحيث يمكن اختبار صحتها . أو بمعنى آخر يجب أن يساعدنا الفرض على التنبؤ بنتائج معينة فى ظروف معينة على أساس صحته : ومن النتائج التى نحصل عليها يمكن الحكم على مدى صحة الفرض ، وإن كان يحتاج إلى تعديل ، أو أن الأمر يقتضى أن يستعاض عنه بفرض آخر يحل لنا المشكلة ويثبت أمام الاختبار . ومن المهم فى هذه الحالة أن يشرك المدرس تلاميذه فى تصميم التجربة أو التجارب التى تجرى لاختبار صحة ما وصلوا إليه من فروض معينه ، وأن يكون الغرض من التجربة واضحاً ومحدداً فى أذهانهم حتى يعتادوا طريقه الوصول إلى الحكم السليم بالأسلوب العلمى .

هذه المراحل التى حللنا إليها التفكير العلمى ، فى هذا الاستعراض السريع ، ليست فى الواقع مستقلة بعضها عن بعض تمام الاستقلال . فكثيراً ما تكون عملية اختبار الفرض نقطة البداية فى الحصول على معلومات أوفى عن المشكلة تؤدى إلى تعديل الفرض نفسه ، كما أنه ليس من الضرورى أن تجئ خطوة تكوين الفروض فى ترتيب ، معين كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

والآن يمكن أن نعرض عرضاً موجزا الخطة التى اتبعت فى تدريس موضوع « الطفو وقاعدة أرشميد » على الأساس السابق توضيحه ، وقد تطور الموضوع تدريجاً فى عدة دروس ، كما يتضح من الوصف الآتى لسير العمل :

الدرس الأول :

١ — بدأت دراسة الموضوع بأن وجه المدرس نظر التلاميذ إلى إحدى الظواهر

الطبيعية التى يشاهدونها فى حياتهم اليومية ، وهى ما يحدث عند وضع أجسام صلبه فى الماء ، وملاحظة أن بعضها يطفو فى حين أن بعضها الآخر ينغمر . كما وجه اهتمامهم إلى السفن المصنوعة من الحديد ، والغواصات ، وتساءل عن كيفية استخدام الحديد ، وهو عادة من الأجسام التى تغوص فى الماء ، فى صناعة السفن ونقل الأوزان الثقيلة بها عبر البحار .

وقد حاول بعض التلاميذ إعطاء إجابات سريعة تفسر هذه الظاهرة . وكان من الإجابات التى سجلت أن الأجسام الخفيفة تطفو على سطح الماء ، بينما تغوص الأجسام الثقيلة فيه . ولكن سرعان ما ظهر ارتباكهم عند ما عجزوا عن تحديد معنى ثقيل وخفيف ، وخاصة عند ما لفت نظرهم إلى أن الحديد وهو فى اعتبارهم جسم ثقيل أمكن جعله جسما طافياً . وهنا أيضاً حاول بعض التلاميذ استدارك الإجابة السابقة ، بقولهم إن الأجسام الثقيلة تطفو إذا كانت مجوفة . وقد تناقشوا فى هل كل جسم مجوف يطفو ، وسرعان ما تبينوا أنه يطفو أحياناً ، ولكنه يغوص فى الماء إذا زاد وزنه على حد معين (تجربة انبوبة الاختبار المسدودة بسداد من الفلين وتحتوى على كمية من كرات الرصاص تجعلها تنغمر فى الماء برغم أنها مجوفة) .

٢ — فى هذا الموقف من الارتباك أو الحيرة ، شعر التلاميذ أنهم أمام مشكلة ليست من السهولة بدرجة يمكن الإجابة عليها من مجرد الخبرة السابقة . وهنا أوضح لهم المدرس أن حل هذه المشكلة يتطلب أولا تحديدها ، حتى يتمكنوا من حصر أذهانهم فى حلها ، وتوجيه جهودهم نحو غاية محدودة . وبعد مناقشة بسيطة ، أمكن الاتفاق على الصيغة الآتية للمشكلة ، كتبها المدرس على السبورة ، وطلب من التلاميذ كتابتها فى كراساتهم تحت عنوان « طفو الأجسام وانغمارها فى السوائل » ، وقد قسمت المشكلة إلى قسمين كالآتى :

١ — لماذا تطفو بعض الأجسام دائماً على سطح الماء ؟

٢ — فى أى الحالات يطفو على سطح الماء جسم من الأجسام التى تنغمر فيه عادة ، مثل الحديد ؟

ويلاحظ أننا إلى الآن لم نتعرض لشىء اسمه قاعدة أرشميد ، كما يلاحظ أن كلمة « ماء » أو « سائل » كانت تستعمل بشىء من التجاوز ، على أن ذلك

لن يمنع أن تزداد المشكلة تحديدا ووضوحاً كلما تقدم البحث .

٣ — بعد الاتفاق على صياغة المشكلة بهذا الوضع بدأ الاهتمام بتعرف كيفية السير لحلها ، ومن أين نبدأ . ومن المهم ملاحظة أن الخطة التى كنا نرسمها قبل الدرس كثيراً ما كانت تتعدل بسبب اتجاه التلاميذ فى اتجاه معين . وليس هناك أى بأس من مسايرة مثل هذه الاتجاهات ما دامت سليمة ، وطبيعى أن يكون توجيه المدرس فى هذه الحالة له قيمة كبيرة .

وقد بدأ التلاميذ باستعادة معلوماتهم وخبراتهم السابقة بشىء من التنظيم ، وعاد بعضهم يتحدث عن أهمية « الشكل » فى مساعدة الجسم على الطفو . وهنا لم يجد المدرس بأساً من البدء بالجزء الثانى من المشكلة . وبالمناقشة تبين أن المقصود بالشكل هنا هو تجويف الجسم ، أو على الأصح مقدار تجويف الجسم ، وأنه كلما زاد هذا التجويف ساعد على طفو الجسم . وكان هذا التفسير المحتمل موضع تعليقات كثيرة ، وأخيراً اتفق على أن التجربة يجب أن تكون هى الحكم . وقد وضع التفسير فى صورة محدودة كالآتى : من المحتمل أن زيادة تجويف — أو بمعنى آخر زيادة حجم — الأجسام التى تنغمر فى الماء يجعلها تطفو عليه .

٤ — وهنا طلب من التلاميذ التفكير فى تصميم تجربة أو تجارب للتأكد من صحة هذا الفرض . وواضح أن هناك عدة تجارب يمكن تصميمها لهذا الغرض ، وكان المدرس قد أعد عدته لعدد منها ، استعداداً لما يحتمل أن يثيره التلاميذ من تصميمات . وقد انتهوا بمساعدة المدرس إلى تصميم جهاز يتكون من انبوبتين مجوفتين من الصفيح ، تنزلق إحداهما بإحكام داخل الأخرى ، وقد سدت فتحتاهما فى أحد طرفى الجهاز ، وثقلت إحدى الأنبوبتين بقليل من الرصاص بحيث يغوص الجهاز فى الماء عند وضع معين للأنبوبتين . فإن كان لزيادة الحجم أثرها فى مساعدة الجسم على الطفو ، فلا شك أننا نتوقع إمكان جعل هذا الجسم يطفو على الماء إذا زدنا حجمه بدرجة كافية ، بانزلاق الأنبوبتين إحداهما إلى خارج الأخرى .

وقد أجريت التجربة أمام التلاميذ بعد ذلك ، ومن نتيجتها تبين لهم صحة الفرض الذى وضعوه من قبل ، وهو أن زيادة حجم الجسم الذى ينغمر فى الماء يساعده على الطفو .

ويلاحظ هنا أن الغرض من هذه التجربة كان واضحاً محدداً ، وأن كل

تلميذ فى الفصل كان يترقب نتيجتها بشوق كبير ، لأنه على أساس هذه النتيجة سيضع حكماً معيناً . وفارق كبير بين إجراء مثل هذه التجربة فى الظروف التى أجريت فيها ، وبين إجرائها بعد أن يكون المدرس قد أخبرهم بنتيجتها ولكنه يجريها فقط ليثبت لهم صحة ما يقول . ففى الحالة الثانية يتعود التلاميذ الاعتماد على صحة ما ينقل إليهم من معلومات ، سواء أكان مصدرها المدرس أو أى مصدر خارجى آخر ، فتتوقف عندهم قوة التفكير والتمحيص ، كما أن ذلك قد يدعوهم إلى الانصراف عن تتبع الدرس ، إذ أنهم قد وقفوا على نتائجه مقدماً .

وانتهى هذا الدرس وقد خرج التلاميذ منه بتفسير واضح للجزء الثانى من مشكلتهم الأصلية .

ويلاحظ أن حل أى مشكلة قد يتطلب أكثر من درس واحد . فقد يستغل درس أو أكثر مثلا فى البحث عن مدلولات مصطلحات معينة بالتجربة والاختبار والاطلاع أو غير ذلك ، قبل أن نصل إلى تكوين رأى معين فى موضوع البحث . على أنه من المهم أن يكون كل درس عبارة عن وحدة متكاملة فى حد ذاته . وهذا طبعاً لا يتعارض مع أن تكون هناك وحدات أكبر ، مكونة من أكثر من درس واحد .

الدرس الثانى :

١ — لخص التلاميذ ما وصلوا إليه فى الدرس السابق ؛ وتبينوا موقفهم من المشكلة الأصلية التى سبق أن حددت . ولما كانوا قد وصلوا إلى تفسير مرض للجزء الثانى من هذه المشكلة ، فقد اتجه البحث إلى دراسة السبب فى طفو الأجسام على سطح الماء ، وهو الجزء الأول من المشكلة الرئيسية . وكان المدرس يدفع قطعة من الفلين بأصبعه إلى أسفل فى حوض به ماء ، فلا تلبث أن تطفو بعد أن يرفع أصبعه عنها . وقد كان ذلك موضع تعليقات شائقة ، لاحظ التلاميذ أثناءها أن الجسم كان يجب أن يتجه إلى أسفل بتأثير ثقله ، ولكن يظهر أن السائل يدفعه إلى أعلى وهو منغمر فيه ، وأن هذا الدفع يتغلب على وزن الجسم ، وبذلك يرتفع الجسم إلى أعلى ويطفو على السائل .

٢ — لم يحاول المدرس أن يتعمق معهم إلى أكثر من هذا الحد فى المناقشة بخصوص المدى الذى يطفو به الجسم على سطح السائل . ولكنه ساعدهم على تحديد الفرض الذى يفسر الظاهرة المعروضة أمامهم للبحث ، وذلك بتوجيه

نظرهم ببعض الأسئلة . فهل معنى ما سبق أن الجسم الذى يغوص فى الماء تكون قوة دفع السائل عليه إلى أعلى أقل من وزنه ؟ وهل معنى ذلك أن للسائل دفعاً على أى جسم ينغمر فيه ؟ وبهذا أمكن أن يتبلور التفسير السابق فى صيغة محدودة ، كتبت على السبورة ، وأثبتها التلاميذ فى كراساتهم ، وهى : « من المحتمل أن السائل يدفع الجسم الذى ينغمر فيه بقوة من أسفل إلى أعلى » .

٣ — وكان هذا الفرض يقتضى الاحتكام إلى التجربة لاختبار صحته ، وبدأ التلاميذ يفكرون فى كيفية تصميم هذه التجربة . واقترح أحدهم أن نأتى بدلو ، ونملأه بالماء ، ثم نزن قالباً من الطوب أو قطعة من الحجر بميزان زنبركى ، وبعد ذلك نزن الجسم بنفس الميزان بعد أن نغمر الجسم فى الماء . فإن كان للماء حقيقة دفع على الجسم ، فلا بد أن نتوقع حدوث نقص فى الوزن الأخير عن الوزن الأول . وقد كان الاقتراح مدهشاً ، ولكن المدرس اضطر إلى تحويره قليلا لعدم استعداده بقالب الطوب وبالدلو ، واستعيض عن ذلك بأجسام أصغر وزناً وبكأس من الزجاج . وبدأ الاستعداد فى تنظيم العمل لكى يشترك كل تلميذ فى اختبار صحة الفرض بنفسه . ولفت المدرس أنظارهم إلى أنه يحسن اختبار الفرض أيضاً بالنسبة إلى سوائل أخرى خلاف الماء النقى ، واختار لهم الكحول ، ومحلول ملح الطعام فى الماء .

وقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ، كل مجموعة تستعمل أحد السوائل الثلاثة . وقسمت كل مجموعة إلى وحدات من تلميذين أو ثلاثة ، ووزعت على هذه الوحدات أسطوانات من النحاس متماثلة فى الوزن والحجم . ودخل التلاميذ إلى المعمل وقد تحدد فى ذهن كل منهم الغرض من التجربة التى هم على وشك القيام بها ، وخطوات هذه التجربة(١) .

٤ — دون التلاميذ النتائج التى حصلوا عليها فى كراساتهم ، ثم جمعهم المدرس ، ورتبت هذه النتائج فى جدول يشتمل على متوسط القراءات لكل مجموعة ، أى لكل من السوائل الثلاثة . وأثبت التلاميذ هذه النتائج فى كراساتهم ، ومنها تبينت لهم الحقيقتان الآتيتان :

أولا : أن السائل له دفع على الجسم الذى ينغمر فيه من أسفل إلى أعلى ،

(١) يلاحظ أن من الممكن تنظيم مثل هذه التجربة بصور أخرى حسب ظروف العمل بالمدرسة ، وحسب الاتجاه الذى يسير فيه الدرس .

بدليل نقص وزن الجسم فى السائل عن وزنه فى الهواء .

ثانياً — أن مقدار هذا الدفع الذى يقع على الجسم يختلف من سائل إلى آخر ، فقد كان فى حالة الماء أكبر منه فى حالة الكحول ، وفى حالة محلول ملح الطعام أكبر منه فى حالة الماء . وكانت الحقيقة الثانية واضحة من الجدول ، وسهل عليهم ملاحظتها بأنفسهم ، برغم أنهم لم يتعمدوا الحصول عليها أو اختبار صحتها . وهذا يبين كيف أن البحث العلمى كثيراً ما يفتح أمام الباحث أبواباً جديدة ، تستدعى زيادة التعمق والبحث .

الدرس الثالث :

١ — أثيرت النتائج السابقة فى بداية هذا الدرس . وقد لاحظ التلاميذ أن المشكلة التى بدأوا بها فى الدرس الأول قد حلت تقريباً . ولكن المدرس لفت نظرهم إلى أهمية الحقيقة التى حصلوا عليها فى الدرس السابق ، وهى الخاصة باختلاف دفع السوائل المختلفة على جسم معين . وأحضر لهم سوائل مختلفة ، مثل الزئبق ، وحامض الكبريتيك المركز . وعند وضع اسطوانة النحاس فى الزئبق لاحظوا أنها تطفو وهى التى كانت تغوص فى الماء ، مما يدل على أن دفع الزئبق عليها لابد أن يكون أكبر من دفع السوائل الثلاثة الأخرى التى أجروا عليها تجاربهم فى الحصة السابقة . وباستدعاء بعضهم لرفع كميات من هذه السوائل المختلفة فى كؤوس زجاجية ، لاحظوا أن هذه السوائل تختلف فى ثقلها ، فالزئبق ثقيل جداً ، وحامض الكبريتيك أثقل من محلول الملح ، وهذا الأخير أثقل من الكحول . ويظهر مبدئياً أنه كلما زاد ثقل السائل زاد مقدار دفعه على الجسم(١)

وتبين بمناقشة التلاميذ أن اليد لا تصلح لمقارنة الأجسام بدقة ، كما أن المقارنة الصحيحة لا تتم إلا إذا أخذنا حجوماً متساوية منها ، ولتكن وحدة الحجوم وهى السنتيمتر المكعب . وهنا ذكر لهم المدرس أنه يطلق اصطلاحاً على وزن السنتيمتر المكعب من المادة اسم « كثافة الجسم »(٢) .

---

(١) لاحظ بداية تكوين المشكلة فى هذا الموقف ، والتحفز للاجابة عنها فى أول الأمر ، ثم كيفية السير فيها بالأسلوب العلمى كما سبقت الاشارة إلى ذلك .

(٢) لم يسبق لهؤلاء التلاميذ دراسة موضوع الكثافة . وقد روعى أن يدرس هذا الموضوع فى وضعه الطبيعى أى عند ما تدعو الحاجة إلى معرفته ، وأن يعين التلاميذ كثافات بعض المواد ، لأن ذلك مطلوب فعلا لاستخدامه فى حل مشكلتهم ، وذلك بدلا من تدريس موضوع الكثافة كموضوع قائم بذاته ، وقيام التلاميذ بالتدريب على تعيين الكثافة بدون أن يكون هناك أى هدف يوجههم أو يجذب اهتمامهم .

٢ — عاد التلاميذ بعد ذلك إلى بحث النقطة التى بدأوا بها فى أول هذا الدرس ، بعد إعادة صياغة المشكلة بصورة جديدة كالآتى : هل هناك علاقة بين كثافة السائل وقوة الدفع التى يلقاها جسم منغمر فيه ، أو بمعنى آخر هل تزيد قوة دفع السائل كلما زادت كثافته ؟

٣ — وكان ذلك يستدعى أن يعين التلاميذ كثافة السوائل التى استخدموها فى الدرس السابق . وتناقش معهم المدرس فى طريقة العمل ، ودخلوا إلى المعمل بعد تنظيمهم بطريقة مماثلة لما سبق شرحه فى الدرس السابق . ويلاحظ أن هذا التدريب قد تم بطريقة هى أقرب ما يكون إلى وضع التلميذ فى موقف طبيعى ، فكانوا يتحرون الدقة فى القياس ، ويبدون اهتمامهم بالموضوع ، لأن هناك غرضاً واضحاً يريدون الوصول إليه . وهم فى هذا الموقف لاشك يختلفون عن مجموعة أخرى من التلاميذ ، يفرض عليهم تعيين كثافة جسم ، فلا يلبث عدم الاكتراث والعبث وتلفيق النتائج أن تعم بينهم .

٤ — رتبت نتائج التلاميذ فى جدول وقورنت كثافات السوائل الثلاث بالدفوع التى تقع منها على الاسطوانة النحاسية ، أى بالنتائج التى حصلوا عليها فى الدرس السابق . وخرج التلاميذ من هذا الدرس بالنتائج الآتية وهى : (١) معنى الكثافة (٢) طريقة تعيين كثافة سائل (٣) أن مقدار دفع السائل على جسم صلب منغمر فيه يتوقف على كثافة هذا السائل .

ويتضح من خطة السير السابقة أن المشكلة الرئيسية التى بدأنا بها فى الدرس الأول كانت تزداد وضوحاً كلما تقدم البحث . وبرغم أنه قد أمكن الإجابة عنها بطريقة وصفية فى أول الأمر ، فإن زيادة التعمق فى البحث قد نقلتنا من الحالة الوصفية إلى بحث الناحية الكمية فى الموضوع ، وتعميم النتائج للوصول إلى قواعد عامة يمكن تطبيقها على كل حالة . وقد تم هذا الانتقال بطريقة طبيعية للغاية .

الدرس الرابع :

١ — بدأ المدرس فى هذا الدرس بعرض المشكلة الأصلية ، ثم استعرض مع التلاميذ ما وصلو إليه من حلول لها ، وإلى أى درجة تقدم البحث فيها . فالجسم الموضوع فى سائل يلقى دفعاً عليه من أسفل إلى أعلى ، يتوقف على كثافة السائل (الدرس الثالث) ، وعلى حجم الجسم (الدرس الأول) . ثم أوضح لهم المدرس أن العلاقة بين دفع السائل وحجم الجسم لم تبحث إلا بتجربة وصفية ، وهى تجربة الاسطوانتين المتداخلتين ، وعرض عليهم بحثها بطريقة أدق ، أى بالقياس .

٢ — وعرضت المشكلة الجديدة للمناقشة . وهنا اتجه التلاميذ فى المناقشة اتجاهاً اضطر معه المدرس إلى تغيير الخطة التى سبق أن وضعناها لدراسة هذه النقطة . فقد أثار بعضهم المشكلة بصورة أخرى وهى : فى حالة تجربة الاسطوانتين المتداخلتين كنا نزيد حجم الجسم مع بقاء وزنه ثابتاً ، فكان الدفع يزداد بزيادة الحجم . فهل إذا ثبتنا حجم الجسم المنغمر وغيرنا وزنه ، يتغير دفع السائل عليه أم يبقى ثابتاً ؟

وقد أعقبت ذلك مناقشة طريفة ، تميزت بأن إجابات التلاميذ كانت تسبقها كلمة « **يحتمل** » أو « **أتوقع** » أو غير ذلك من الألفاظ التى تدل على أن الفكرة يجب أن توضع موضع التجربة . وهذا ما نادى به غالبية التلاميذ .

وبالمصادفة كان بالمعمل أجسام تصلح لهذا الغرض، وهى عبارة عن اسطوانات معدنية من النحاس والألومنيوم ، متساوية فى الحجم ومختلفة فى الوزن طبعاً .

٣ — وبعد أن صممت التجربة للغرض السابق، بدأ المدرس يجريها بمعاونة بعض التلاميذ ، لأخذ القراءات فى حالة السوائل الثلاثة التى كانت تستعمل فى التجارب السابقة ، وأدرجت النتائج فى جدول ، ومنها تبين التلاميذ أن قوة السائل على الجسم المنغمر فيه تتوقف على حجم الجسم ، ولا تتوقف على وزنه .

٤ — وهنا حاول المدرس أن يبرز للتلاميذ العلاقة بين مقدار دفع السائل على جسم منغمر فيه وحجم الجسم وكثافة السائل بصورة كمية ، فأثبت لهم على السبورة خلاصة النتائج العملية التى حصلوا عليها فى جدول كالآتى ، ثم طلب منهم إيجاد حاصل ضرب كثافة السائل فى حجم الجسم كما هو مبين بالجدول :

السائل	مقدار دفع السائل على كل من الاسطوانتين	كثافة السائل جم سم ٣	حجم الاسطوانة بالسنتمتر المكعب	حاصل ضرب كثافة السائل فى حجم الجسم
الكحول	٦ جم	٠,٨٥	٧	٥,٩٥
الماء	٧ «	١,٠٠	٧	٨
محلول ملح الطعام	٨ «	١,١٦	٧	٨,١٢

وبعد ذلك ناقشهم المدرس فى الأرقام المبينة بالعمودين الأول والأخير ، ومنها لاحظوا أن مقدار دفع السائل فى كل حالة لا يتوقف فقط بصورة وصفية على كثافة السائل وحجم الجسم ، ولكنه يساوى حاصل ضرب هذين العاملين . وبمناقشة بسيطة ، تبين أيضاً أن حاصل الضرب هذا هو عبارة عن وزن كمية من السائل حجمها قدر حجم الجسم ، أو بمعنى آخر وزن السائل الذى يزيحه الجسم .

وهنا أثبتت هذه النتيجة على السبورة ، باعتبار أنها قاعدة عامة وصل إليها التلاميذ فى بحثهم هذا الموضوع ، وكتب التلاميذ هذه النتائج والقاعدة فى كراساتهم .

الدرسان الخامس والسادس :

إلى هنا كانت هذه المقالة قد أعدت للنشر ، وكانت التجربة قد قطعت شوطاً ينير الطريق لإكمال دراسة هذا الموضوع فى الدرس أو الدرسين الباقيين . وقد كان من المتفق عليه بعد ذلك أن يبدأ المدرس فى الدرس الخامس بذكر أن القاعدة التى وصلوا إليها فى الدرس الرابع هى التى وصل إليها أرشميد فى القرن الثالث قبل الميلاد ، ثم يقص عليهم قصة هذا العالم الفيلسوف . وبعد ذلك يصمم معهم وبإرشاده بعض التجارب التى تحقق صحة القاعدة فى حالة سوائل مختلفة ، مثل تجربة كوب أرشميد ، ثم يستخدمون القاعدة فى تفسير بعض الظواهر التى تحدث فى الحياة اليومية ، مثل العوم ، ورفع السفن الغارقه ، والغواصات ، إلخ ..

وينتقل المدرس بعد ذلك إلى استنتاج قانون الطفو كحالة خاصة من قاعدة

أرشميد ، ثم تحقيق صحة هذا الاستنتاج عملياً ، بنفس الطريقة والروح التى سادت الدروس السابقة .

وتنتهى دراسة هذا الموضوع بأخذ تطبيقات عملية وعددية على كل من قاعدة أرشميد وقانون الطفو .

* * *

هذه خلاصة وافية لخطة تدريس هذا الموضوع ، أعدت بعد تنفيذ الجزء الأكبر منها . وينبغى أن نلاحظ أنه لم يقصد بنشرها القول بأن هذه الخطة هى أفضل خطة لتدريس هذا الموضوع ، فإن التفضيل ليس مطلقاً ، وإنما يقاس أولا بالغرض الذى تهدف إليه الخطة ، كما يقاس أيضاً بالظروف المحيطة بتنفيذها . لذلك لم يكن القصد من نشر وصف هذه التجربة أن تتبع هذه الخطوات دائماً وبهذه الصورة عند تدريس هذا الموضوع ، فلا شك أن هذا يؤدى إلى جمود التعليم وتقنينه بصورة نحن أبعد ما نكون عن تحبيذها . ولكن القصد الأول هو عرض طريقة معينه ، أمكن استعمالها فى ظروف محدودة ، ويستطيع كل من يطلع عليها أن يقارن ، ولعل ذلك يدفعه إلى التجريب . ومن هذا التفاعل بين الآراء والخبرات المختلفة ينتج دائماً تقدم العلم والفن .

فى المؤتمر البرلمانى الدولى

كان من القرارات التى اتخذها المؤتمر البرلمانى الدولى الرابع والعشرين الذى عقد فى مدينة دبلن قرار يقضى بتخفيف الاهتمام فى تدريس التاريخ بالحروب والعمليات الحربية ، والنزاع بين الأسر المالكة ، والحروب الدينية المزعومة ، وأن توجه العناية إلى تاريخ الحضارات وتطور الآراء الفلسفية واللغوية ، وإلى تقدم الثقافة العامة والاكتشافات الفنية .

الجغرافيه فى المدرسه الثانويه

منهجها وطرق تدريسها

للدكتورة رمزية الغريب
المدرسة بمعهد التربية للمعلمات

تكلمنا فى مقال سابق عن أهداف الجغرافية ومجالها ، والفلسفة العامة التى تحدد تلك الأهداف وترسمها ، وتبرر وجود الجغرافية كعلم له خطورته فى منهج المرحلة الثانوية ، كما تكلمنا عن أثر دراسة الجغرافية فى إعداد المواطن وتربيته . وسنشرح فى هذا المقال بعض الاتجاهات التى تؤثر فى منهج الجغرافية فى المدرسة الثانوية ، ونبحث كيف يستطيع المدرس أن يجعل من موضوعات هذا العلم مشكلات تتحدى العقل ، وتبعث على البحث والتجريب والعمل الشخصى ، وتربط بين المسرح الجغرافى الطبيعى ونشاط الإنسان وخبراته على هذا المسرح ، وبالاختصار كيف يستطيع المربى تربية التفكير الجغرافى الوظيفى .

إن مشكلة واضع منهج الجغرافية فى المدرسة الثانوية ليست مشكلة البحث عن معارف ومعلومات ينسج منها موضوعات المنهج ، وإنما هى تهيئة الظروف الملائمة والوسط المناسب الذى يسمح للتلاميذ بدراسة بيئة الإنسان الطبيعية فى ضوء تجاربه واحتكاكه بها. فلو نجح المدرس فى رسم الخطوط العريضة لدراسة البيئة المحلية دراسة مبنية على هذه المبادئ ، ثم توصل عن طريقها إلى دراسة الوطن العالمى ، فإنه يتخلص من كثير من التفاصيل غير الضرورية . على أنه لما كانت أهمية بعض التفاصيل فى منطقة ما قد تقل كثيراً عنها فى غيرها ، كان من الضرورى أن تترك للمدرس حرية اختيار ما يراه مفيداً فى بيئة تلاميذه الخاصة . فحرية الاختيار بالحذف والإبقاء ضرورية حتى يمهد للتلاميذ سبل الاستفادة من المنهج ، بالقدر الذى هو ضرورى لفهم البيئة التى يعيشون فيها وربطها ببيئة العالم الخارجى.

كذلك يجب مراعاة درجة نضج التلاميذ وقدراتهم العقلية وقت التحاقهم بالتعليم الثانوى . حقاً إن التلاميذ حينئذ يكونون على علم ببعض الحقائق والتجارب الجغرافية التى درسوها فى المرحلة الابتدائية ، ولكن لما كانوا يأتون من مدارس متفرقة فى الريف والمدن ، ولما كنا لا نضمن اتفاقهم فى الميول والاستعداد العلمى

والعقلى اتفاقاً تاماً ، كان من الأوفق أن نفترض أن التلميذ الجديد لم يتقدم إلا قليلا فى التفكير الجغرافى.

منهج الجغرافية السليم إذن هو المنهج الذى يبدأ من خبرة الطفل فى بيئته التى هى مجال نشاطه الطبيعى ، وينتهى باستخدام المعنويات والرموز الضرورية لدراسة الجغرافية الإقليمية ، أو بعبارة أخرى هو المنهج الذى يعنى بمراعاة درجة نضج التلميذ من جهة واستمرار نمو التفكير الجغرافى من جهة أخرى .

وإذ كان اتجاه التربية الحديثة هو إلى التقريب بين المدرسة والمجتمع الخارجى ، فعلى المدرسة أن تتجنب الفصل المميت بين مختلف التجارب والخبرات المكونة للمنهج . وفى الجغرافية مجال واسع لإشباع ميل الطفل الطبيعى إلى تحسس ظروف البيئة والحياة حوله على قدر ما تسمح له به درجة نضجه العقلى ، حيث يبدأ بالملموس المحسوس الذى يقع فى نطاق تجربته المباشرة ، ثم تتطور به خبرته وتفكيره إلى درجة أكثر تعقيداً ، ومن ثم تتفتح أمامه تدريجاً — عن طريق الحياة — معانى المفردات الجغرافية الكامنة فى التجارب الحسية فى البيئة المحلية . فالطفل فى سن الرابعة أو الخامسة مثلا ، إذا ما سئل عما هو النهر ، يجيب عن هذا السؤال بالتعبير عن النهر فى ضوء تجربته المباشرة ، فيقول إننا نشرب منه . ولكنه فى نهاية المرحلة الابتدائية يستطيع أن يفهم أنه مجرى به ماء عذب ، وأن هذا الماء العذب يؤثر فى حياة قومه ، فهو قوام حياتهم الزراعية ، فضلا عن استخدام مجراه فى النقل والتجارة . كذلك يبدأ الطفل بعد احتكاكه بالبيئة المحيطة به بمعرفة شىء عن الشمس وأشعتها الدفيئة فى الصيف ، وعن برودة الجو فى الشتاء مما يستدعى لبس الملابس الصوفية . وعن طريق احتكاكه بالبيئة يعرف شيئاً عن الهواء والسحاب والضباب والرياح وبعض المصطلحات الجغرافية . ثم لا تلبث هذه المصطلحات أن تكسب معانى محدودة يستخدمها فى مواقف مختلفة . فعن طريق احتكاكه بالنيل وفيضانه وجريانه إلى البحر يستطيع أن يتصور جريان أنهار مثل المسسيبى والنيجر والسنغال ، ومن ملاحظته لشاطئ مصر الشمالى وقربه من البحر ومن أنطاق مطار الرياح العكسية ، يستطيع تصور أثر هذه الرياح على شاطئ إفريقية أو الأمريكتين الغربى . وهكذا نرى بوضوح كيف بدأت الفكرة الجغرافية من تجربة الطفل الخاصة فى بيئته ، أو على لوحة الرمال وكيف اتسعت هذه الفكرة واكتسبت تفاصيل جديدة ، ثم كيف استخدمت

المفردات والمصطلحات بعد تحديد معانيها فى موضوعات أخرى جديدة ، قد لا تكون واقعة مباشرة فى حيز المجال الحسى للتلاميذ .

فإذا قلنا إن منهج المرحلة الأولى خاص باكتساب المصطلحات والمبادئ الجغرافية ، وجب أن يتم ذلك بدراسة البيئة المحلية ، واحتكاك التلاميذ احتكاكاً مباشراً مع مختلف مظاهر تلك البيئة ، طبيعية كانت أو بشرية . فيدرس التلاميذ العوامل الطبيعية التى تؤثر فى حياتهم مثل جريان النيل من أواسط أفريقيا إلى البحر الأبيض المتوسط واختراقه للمنطقة الصحراوية ، وما ترتب على ذلك من تكوين تربة الوادى الخصبة التى غيرت من تاريخ سكان مصر . ويمكن أن نجد فى هذه الدراسة الفرص لدراسة الخرائط وما بها من مختلف المصطلحات الجغرافية الخاصة بالارتفاع والانخفاض عن سطح البحر ، ثم قراءة مختلف الألوان ، وكيفية استخدام الأطلس فى جمع كثير من المعلومات ، إلخ . كذلك يمكن دراسة ظروف مناخ البيئة المحلية ، من حرارة وضغط ورياح ومطر ، حيث يستفيد التلاميذ خبرات وتجارب عن العوامل التى تؤثر فى مناخ الإقليم ، من حيث الارتفاع والانخفاض ، وبعده أو قربه من البحر ومن خط الاستواء (منطقة الحرارة العظمى) ، ثم أثر الرياح المحلية ونسيم البر والبحر إلخ . كذلك يمكن من دراسة مصدر فيضان النيل معرفة شىء عن توزيع الرياح والأمطار ، لا فى قارة إفريقية وحدها بل فى جهات العالم الأخرى . ولما كان التلاميذ يلمسون فى بيئتهم توقف الحياة النباتية على الحرارة والرطوبة ، أمكن بسهولة توزيع النباتات على خريطة العالم .

مثل هذه الدراسة تكون بلا شك أجدى من مجرد سرد قوانين عامة ، وحقائق جغرافية مجردة ، تفرض على التلاميذ فرضاً ، بدون سابق خبرة ولا احتكاك مباشر بالبيئة المحلية ، يوضح تلك القوانين والأحكام العامة ويحدد لها معنى فى نفس دارسها .

لذلك يجب أن ينظر معلم الجغرافية إلى العالم كوحدة محورها البيئة المحلية ، ومن هذا المحور تتشعب دراسة مناطق العالم الجغرافية ، على حسب أهمية تلك المناطق للبيئة المحلية وعلاقاتها بها .

أما فيما يتعلق بطرق تدريس الجغرافيا ، فمما يؤسف له أنها ما زالت قائمة فى مدارسنا الأخرى على الطريقة الجمعية أى طريقة المحاضرة ، وهى طريقة تقليدية عقيمة ، إذ يقوم المعلم بتلقين المعلومات الجغرافية لتلاميذه بصرف

النظر عما إذا كانت هذه المعلومات ذات معنى فى تجاربهم أم لا ولذا كان من الطبيعى أن يستأثر المدرس بالعمل بينما يقف منه التلاميذ مرتقفاً سلبياً ، وليس لهم من عمل اللهم إلا الإجابة عن سؤال من آن لآخر ، أو تتبع الدرس على خريطة أو نحوها . ولقد كان لذلك أسوأ الأثر فى إخفاق الجغرافية فى تأدية رسالتها .

وإذ سئل المعلم لماذا اختار الجمود والموت لهذا العلم ، أجاب بحجج لا حصر لها منها عدم وجود الكتب اللازمة لاعتماد التلاميذ على أنفسهم أو عدم استيفاء حجرة الجغرافية . أو ضياع الوقت إذا ما استخدم الطرق الفردية المعتمدة على نشاط التلاميذ الذاتى ، أو المناهج والامتحانات إلى آخر ما هناك من حجج كلها تذلل إذا ما حاول كل من المعلم والتلميذ التعاون على الاستفادة من منهج الجغرافية كما يجب . ونحن فى غنى عن القول بأن هذه الصعوبات تختفى أمام المعلم المؤمن بأهمية الطرق الفردية وقيمة النشاط الفردى فى اكتساب الخبرات والتجارب الجغرافية.

وسأضرب مثالا لدراسة وحدة جغرافية ، كإقليم حوض البحر الأبيض المتوسط فى أوربا ، بحيث يقوم التلاميذ أنفسهم بالعمل والبحث . بينما يقوم المعلم بدور المرشد الموجه . هذا مع العلم بأن هناك طرقاً متعددة يمكن أن تكون الطريقة الآتية إحداها .

يبدأ المعلم بتحديد الزمن الذى يريد من التلاميذ استغراقه فى دراسة هذه الوحدة ، التى تشتمل على أربع وحدات سياسية ثانوية : هى اليونان وإيطاليا وفرنسا وإسبانيا . وليكن هذا الوقت ست حصص . أى أن الدراسة تستغرق ثلاثة أسابيع إذا كان المخصص للجغرافية فى جدول المدرسة حصتان فى الأسبوع . يخصص المعلم الحصة الأولى من هذه الحصص الست لمناقشة موضوع الوحدة مناقشة عامة مع التلاميذ ، بقصد بيان أهمية بيئة البحر الأبيض المتوسط فى أوربا من حيث توسط الموقع بين قارات ثلاث ؛ ومن حيث اتصال بلدان هذا الإقليم بالقارات الأخرى مثل أفريقية وآسيا ؛ ثم بيان أهمية تلك الوحدة لمصر ؛ بأن يلفت نظرهم إلى مختلف العلاقات التى تربط مصر بهذه الأقطار . وعن طريق هذه المناقشة المبدئية تتضح بعض الاتجاهات الهامة فى دراسة هذه الأقطار ، ويبرز نوع العلاقة بين أرض الوطن من جهة ومميزات كل وحدة على غيرها من جهة أخرى .

وبعد هذه المناقشة الجمعية الأولى يقسم الفصل إلى مجموعات أربع ، تمثل كل مجموعة منها جالية خاصة تتبع أحد هذه الأقطار ، ويطلب من كل مجموعة

دراسة القطر الذى تنتمى إليه دراسة تظهر مميزاته الطبيعية والبشرية للسائحين، الذين هم بقية مجموعات الفصل الثلاث . فينقطع التلاميذ لدراسة أقطار البحر الأبيض المتوسط فى حجرة الجغرافيا. حيث الأطالس والكتب والرسوم البيانية ، ويلعب المدرس دور المرشد والموجه لكل مجموعة . فيقومون برسم خرائط كبيرة معبرة عن مختلف مميزات البيئة ، ورسوم بيانية للمناخ ولنواحى النشاط الاقتصادى ، كما تقوم كل مجموعة بجمع مختلف الصور الموضحة لمناظر بلدها ، والتى يمكن الحصول عليها بسهولة من قنصليات هذه الأقطار فى القاهرة، ومكاتب الدعاية التابعة لها ، كما أن بعض هذه القنصليات تستطيع تزويد الطلاب بأفلام سينمائية ، عملت بقصد الدعاية واجتذاب السائحين . وتستمر هذه الدراسة الفردية مدة أسبوعين ، وتنتهى بعمل معرض لنتائج نشاط المجموعات الأربع ، تعرض فيه الخرائط والصور والأفلام الممثلة للنواحى الطبيعية والبشرية لأقطار البحر الأبيض المتوسط فى أوربا كما يقوم ممثلو المجموعات الأربع بعرض نتائج أبحاثهم على بقية الفصل فى الحصتين الأخيرتين ، بأن يخصص المدرس لكل متكلم نصف حصة ، ويكلف كل مجموعة طبع ملخص عن أوجه نشاطها ونتائج أبحاثها ، توزع على جميع تلاميذ الفصل .

مثل هذه الطريقة مفيدة فى تشجيع نشاط التلاميذ الفردى ، وفى القضاء على الجمود الذى تعانيه الجغرافية فى المدرسة الثانوية. فهى تبعث الحياة فى المنهج، وتحبب التلاميذ فى العمل وبذل الجهد المتواصل فى اكتساب الخبرات والتجارب الجغرافية . هذا فضلا عن أن نشاط التلاميذ ومجهودهم لن يقتصر على دراسة تلك الأقطار من النواحى الجغرافية الطبيعية ، إذ سيجد التلاميذ أنفسهم مضطرين إلى تتبع بعض حوادث البلد التاريخية الهامة التى كان لها أثر واضح فى حياتهم العامة . فدارس أسبانيا لا بد له من التعرض لتاريخ العرب فى أسبانيا وما تركوه من آثار وفنون عربية بها ، ودارس إيطاليا لابد متعرض لتاريخ الدولة الرومانية وقوافل تجارة الحرير عبر آسيا، كما أن دراسة حالة البلد الاقتصادية تشوق التلاميذ إلى دراسات إحصائية ورياضية لها أهميتها ، هذا فضلا عن أن دراسة مصادر القوى والوقود تسوقهم إلى دراسات طبيعية ذات قيمة وهكذا يصبح موضوع البحر الأبيض المتوسط محوراً لدراسات جمعت شتات كثير من علوم منهج التعليم الثانوى .

مشكلة الطريقة

ملخص محاضرة ألقاها الدكتور جورج جرين (George Green) ، الأستاذ بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية ، فى المعهد البريطانى بالقاهرة

يستأثر موضوع التربية والتعليم بقسط كبير من اهتمام المصريين فى الوقت الحاضر ، ولذا نجده ملء الأفواه والاسماع . غير أننا لا نكاد نصغى إلى ما يقال بشأنه أو نقرأ ما يكتب عنه حتى نتبين أن أولئك الذين يساهمون فى هذه الحلبة أبعد ما يكونون عن الاتفاق على معنى واحد لكلمة « التربية » .

بيد أننى إذا حاولت أن أحدد ما تدل عليه هذه الكلمة واجهتنى صعوبة غير هينة ، لأنها تفهم على وجوه مختلفة فى المجتمعات المختلفة ، بل إن مدلولها قد يختلف فى المجتمع الواحد من عصر إلى عصر . فيمكننا مثلاً أن نجد بين « المتعلمين » الآن فى إنجلترا من لم يدرس اللغة اللاتينية على الإطلاق ، أما فى عهد ملوك أسرة التيودور فلم يكن يدخل فى عداد « المتعلمين » من يجهل تلك اللغة .

وفضلا عن ذلك فإن « التعليم » كان فى بعض الأحيان يعتبر مجرد تكديس المعلومات . حقاً ، كان من اليسير على الرجل المتعلم قبل بضعة قرون أن يؤلف دائرة للمعارف ، وبعبارة أخرى كان فى وسع المتعلم أن يلم بشتى العلوم فى عصره . أما فى عصرنا الحاضر فلن يبلغ فرد من السذاجة مبلغاً يعتقد معه أنه قادر على أن يحمل فى رأسه كل ما هو معروف ؛ أو يعتقد أن مجرد استطاعة تذكر قدر عظيم من المعلومات يجعله رجلا مثقفاً . إن من اليسير علينا أن ندرك أنه فى العصور الماضية ، قبل أن تؤدى المطابع الحديثة إلى توفير الكتب وخفض أثمانها كان يتحتم على من يحتاج إلى استخدام العلم أن يعنى باستظهار كل ما يمكن معرفته ، وكان الناس يرجعون إلى أمثال هؤلاء العلماء لأنه لم يكن ثمة كتب يمكنهم الرجوع إليها أى أنهم كانوا يلجئون إلى صاحب الذاكرة المرتبة الغنية بالمعلومات كما نرجع فى العصر الحاضر إلى المكتبات ،

نبتغي الإفادة مما حوته من ذخائر العلم . وكان على التلميذ فى تلك الأيام أن يتحمل مشقة استظهار ما يعلمونه إياه خوفاً . من ألا تعرض له فرصة أخرى للوصول إلى معرفته .

ولكنه قد حدث منذ ذلك الحين أن تضاعفت الكشوف فى سائر ميادين العلم بحيث لم يعد فرد فى العالم يستطيع أن يفاخر بأنه يعرف كل ما يمكن معرفته فى أى ميدان من ميادين المعرفة . فلا يجوز لأحد أن يقول مثلا : « إنى عالم فى الرياضيات ، أو العلوم الطبيعية . أو الكيمياء . أو النفس ، أو الأجناس » ، بدون أن يضيف إلى ذلك قوله « إنى إذا كنت أعرف كل ما وصل إليه العلم فى ناحية ضيقة من نواحى هذا الميدان ؛ فإن ثمة نواحى أخرى فسيحة منه أجهلها كل الجهل » .

وما دام الأمر كذلك فمن الأهمية بمكان أن نبدأ بتحديد مدلول ما نستخدمه من الألفاظ . فماذا نقصد بكلمة «الجهل» ؟ وكيف يتأتى لنا أن نحدد معنى «التعليم» وبعبارة أخرى ما الذى نعنيه عند ما نصف شخصاً بأنه « متعلم » ؟ إنه يجمل بنا ألا نستهين بهذه الأسئلة ؛ فهى ليست تافهة ، ولسنا نرمى من ورائها إلى مجرد الجدل والنقاش ، بل نعدها على أقصى درجة من الأهمية .

ولعلنا نستطيع أن نصل إلى الإجابة عن هذه الأسئلة ، إذا أدركنا أن كل فرد منا يعيش فى مجتمع معين ، وأنه بدأ فى هذا المجتمع طفلا لا حول له ولا قوة ، ثم أخذ ينمو بالتدريج فى مراحل متعاقبة حتى بلغ أشده . وكلما انسلخت مرحلة من مراحل حياته ، أصبح أكثر تكيفاً مع المجتمع الذى يعيش فيه ، حتى استطاع فى النهاية أن يلعب دور بنجاح فى حياة ذلك المجتمع . ويمكننا أن نقول بوجه عام إن العضو حقاً المتعلم فى الجماعة هو الذى قد توصل إلى فهم المجتمع الذى يعيش فيه ، وتبين العلاقات التى تربط بينه وبين ذلك المجتمع ، حتى يستطيع أن يعيش عن طريق الجهود التى يبذلها لمصلحة ذلك المجتمع .

أما فى المجتمعات البدائية — ولعلها تمثل مرحلة قد مر بها كل مجتمع فى العالم — فإن المجتمع يو لد على أنه « كل » منعزل عن غيره . وأعضاء هذا المجتمع ينظرون إليه ويفهمونه على هذا النحو . والبالغون منهم يعرفون كل ما كان يعرفه أسلافهم ، ويعرفون فوق ذلك أهمية الإلمام به . وكذلك إذا تعلموا شيئاً فإنهم يعرفون لماذا يتعلمونه ، ويفهمون أنه جزء أساسى من عملية النمو التى توصلهم إلى الرجولة ،

فالتعلم فى نظرهم جزء من الحياة . وعن طريقه يتعلم أفراد الجماعة ما يجب أن يعملوه كى يعيشوا .

غير أن الأمور لم تعد تجرى على هذا المنوال فى المجتمعات الحديثة . إنها تغيرت ولا زالت فى تغير مستمر . ولم يعد فى وسع المجتمع الواحد أن يستقل بنفسه ، اللهم إلا فى مجتمع فطرى بعيد عن العمران . ولم يعد يستطيع سائر أفراد الجماعة — اللهم إلا فى مجتمعات قليلة — أن يتبينوا العوامل التى تؤثر فى شئون حياتهم . فإذا ما تحدثنا عن العالم العربى مثلا وجدنا أن مجرى الأمور فيه قد تحول بطريقة غير واضحة للغالبية العظمى من أهله . والشعور الذى يحسه الواحد منا وهو يقرأ الصحف . أو يصغى إلى قادة الرأى ، أو عندما تطرق سمعه أحاديث السمار فى مقهى من المقاهى ، هو أننا نعيش فى قلق وحيرة . فما من أحد يطمئن إلى أنه يفهم الأمور حق الفهم . وإنك لتلمس الشك والحيرة فى كل ما يدور فى العالم من نقاش فى هذه الأيام . وهذا القلق وهذه الحيرة لم يكن لهما وجود فى العصور القديمة . فقد كانت الأمور تسير حينئذ على شكل رتيب ، وكان أسلافنا على وجه العموم ، بالرغم من بدائيتهم ، يفهمون ما يدور حولهم . أما معاصرونا الذين يعيشون فى المجتمعات المعقدة فليسوا كذلك . والفرق هنا على درجة بالغة من الأهمية .

ولا زلت حتى الآن أذكر الحديث الذى دار بينى وبين إحدى المعلمات فى انجلترا فى خلال الحرب الماضية ، فقد أخبرتنى أنها لاحظت أن الأطفال فى ذلك الوقت أقل كثيراً فى درجة ذكائهم مما كانوا عليه من قبل . وقد كان حكمها على أولئك الأطفال ذاتياً محضاً ، لأنها لم تستخدم اختبارات لقياس ذكائهم ، وإنما بنت رأيها على أساس أن الأطفال كانوا أقل التفاتاً إليها عما كانوا قبل ذلك ببضع سنوات . ومع ذلك فإنها : ذكرت فى أثناء الحديث أن هؤلاء الأطفال أنفسهم يستطيعون أن يميزوا أنواع الطائرات فى الجو ، وهل هى بريطانية أو ألمانية ، وأنهم كانوا يتوقون إلى الحديث عن القنابل والآثار التى يمكن أن تحدثها . وكان من واجبى — بصفتى من رجال الدفاع المدنى — أن أتحدث إلى هؤلاء الأطفال بعينهم . وقد أخذتنى الدهشة كل مأخذ عند ما تبينت مقدار ما تجمع لديهم من المعلومات الدقيقة عن مختلف أنواع القنابل قبل أن ينزحوا عن بلدهم نتيجة للغارات الألمانية عليها . وهكذا اتضح لى جلياً أن تلك المعلمة

لم تكن تتحدث فى الواقع عن ذكاء الأطفال، وإنما عن اهتمامهم . فالحقيقة أنهم كانوا يهتمون بالقنابل والطائرات ، ولم يستثر اهتمامهم ما كانت تحدثهم عنه المعلمة . وأخشى أن أكون قد أغضبت المعلمة عندما قلت لها إن واقع الأمر يدل دلالة واضحة على أن الأطفال الذين تحدثت عنهم هم فى الحقيقة على درجة عالية من الذكاء .

لقد أظهر هؤلاء الأطفال تقديراً حقيقياً للعالم الذى كانوا يعيشون فيه حينئذ . لقد أدركوا أن هناك شعباً معيناً يسعى جهده للقضاء عليهم ، وأن بقاءهم رهن بكفاحهم ، وهكذا لم يكن فى وسعهم سوى الاهتمام بالقنابل والطائرات . وكانت طبيعة عملى فى ذلك الوقت تحتم على أن أتحدث إلى هؤلاء الأطفال عما ينبغى عليهم عمله عند حدوث غارة جوية ، والسبب فى ذلك . وقد وجدت أن اهتمامهم بالموضوع قد أعانهم على الفهم ، كما أن فهمهم لما ذكرته لهم أدى إلى تقديرهم للطرق التى يتصرفون بمقتضاها فى المواقف التى تنجم عن مثل هذه الغارة . ونتيجة لذلك كانوا أقل قلقاً وأقل جزعاً من كثير من الراشدين الذين كان على أن أزودهم بنفس التعليمات .

وأعتقد أننى استطعت فيما سلف من القول أن أوضح العلاقة بين المجهودات التى كان يبذلها الأطفال راغبين لكى « يفهموا » وبين « اهتمامهم وانتباههم » . وليس الاهتمام والانتباه بالطبع سوى مظهرين لشىء واحد ، فعندما نرى الطفل منتبهاً إلى موضوع ما نستنتج أنه مهتم به . فالانتباه يصف سلوكه والاهتمام يعبر عن مشاعره ؛ بينما يعلن كل من الاهتمام والانتباه بطريقتهما الخاصة أن موضوع الاهتمام والانتباه ذو قيمة جوهرية بالنسبة للطفل . فحيثما وجد الاهتمام كان الانتباه ، وحيثما وجد الانتباه كان ثمة اهتمام .

وعندما نحاول تفسير الدافع الذى يدفع الأطفال إلى الانتباه نجد نوعين من التفسيرات . أما التفسير الأول فينظر إلى طبيعة الطفل الداخلية . فثمة لحظات يكون فيها الطفل جائعاً يتطلع إلى الحصول على شىء يسد به رمقه ويهمل كل ما عدا ذلك . وهنالك أوقات يحس فيها بالعطش ، وحينئذ يستأثر باهتمامه رؤية كوب من الماء ، أو قدح من عصير الليمون ، أو زجاجة من « الكوكا كولا » ، وتحجبه عن التفكير فى كل ما عدا ذلك مما يتصادف وجوده . ولقد دون بعض علماء النفس كشوفاً بهذه الغرائز ، أو الدوافع الفطرية ، أو الحوافز ، أو البواعث ،

كما يسميها بعض العلماء الآخرين . وهذه الغرائز أو الدوافع أو الحوافز أو البواعث تتطلب الإشباع ، ولا يمكن أن يتم هذا الإشباع إلا إذا سلكنا سلوكاً معيناً . فهي مصدر اهتمامنا بوسائل إشباعها ، وبسببها نسلك سلوكاً معيناً نحو عناصر العالم الخارجي إلى أن نحصل على هذا الإشباع .

أما التفسير الآخر لظاهرة الاهتمام أو الانتباه ، فإنه لا يعير هذه الدوافع الفطرية من الاهتمام إلا أقله ، بل ربما تجاهلها كلية . وهو يذهب إلى أننا تعلمنا فى أثناء نمونا أهمية نتائج معينة لسلوكنا ، مثل : المعرفة ، والثروة ، والأمن ، والشهرة ، وما شاكل ذلك . وعناصر البيئة الخارجية التى تثير اهتمامنا ، إنما تفعل ذلك من حيث هى وسائل إلى تحقيق هذه الأهداف .

وعندى أن كلا من هذين التفسيرين غير صحيح بمفرده ، ولكنهما صحيحان إذا ضم أحدهما إلى الآخر . ذلك أننا تجذبنا غاياتنا ، وتدفعنا حوافزنا . فنحن منجذبون ومدفوعون فى نفس الوقت . وإذا لم يحدث هذا الجذب والدفع فلن نفعل شيئاً . وهكذا يتضح أن الاهتمام هو الشرط الأساسى لكل تعلم ، وكل انتباه .

وقد اختلف المعلمون ورجال التربية فيما يتعلق بالوسائل التى يثار بها اهتمام الطفل بالتعلم وعندى أن الإجابة الصحيحة تظهر فى ناحية يؤكدها هربارت ، وهو أول من طبق علم النفس على التربية تطبيقاً منظماً وتؤيدها نتائج البحث التجريبى لمدرسة حديثة من علماء النفس ، وهى مدرسة الجشتالت . فالتعلم فى نظر أتباع هربارت عبارة عن وضع المادة الجديدة التى يحاول التلميذ تعلمها فى مكانها المناسب فى مجموعة من الأفكار قائمة فى ذهن التلميذ من قبل . فمتى ما تم الربط الصحيح بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة ، فإنه يحق أنه نقول إن الطفل قد تعلمها ، أما قبل ذلك فلم يكن هناك تعلم حقيقى .

وفى وسعنا أن نشرح هذا بطريقة أخرى ، بأن نقول إن الأفكار المفردة غير المترابطة ليس لها معنى ، وهى تكتسب معناها إذا ارتبطت بأفكار ينتظمها « كل » أو « مجموعة » تصبح هذه الأفكار جزءاً منها .

وهناك كما نعرف طراز من الناس يغرم بجمع الكثير من الحقائق غير المترابطة ، ويدخلها فى حديثه من حين إلى آخر ليلفت بها الأنظار ، أى يقصد الظهور وإرضاء نفسه بما يحدثه فى الغير من أثر . والدافع الصبيانى الذى

يدفع مثل هذا الشخص إلى التعلم واضح بما فيه الكفاية ، ولا شك فى أن المعلومات التى يحصلها لن تجعل منه رجلا متعلماً ، بل ولا نستطيع أن نسميها « معرفة » ، لأنها لا تكتسب معنى إلا إذا تكاملت وتآلفت فى وحدة واحدة ، كأجزاء يرتبط بعضها ببعض ، وبالمجموع أيضاً .

وفكرتنا الحديثة عن « الاهتمام » تجعله قريب الصلة « بالمعنى » . فإنى أهتم بما يبدو لى ذا قيمة . والشيء الذى يبدو لى قيما هو ما يرتبط بأهدافى فى الحياة ، وكل هذه الأمور ترتبط بفهمى للعالم الذى أعيش فيه .

إن النقطة الجوهرية فى المشكلة العامة المتعلقة بطريقة التدريس تبدو لى فى ناحيتين : فهناك ، أولا ، المجتمع الذى يتحتم على الطفل أن يعيش فيه ، ذلك النظام المعقد المتطور الذى هو جزء منه . وهناك ، ثانياً ، الطفل نفسه ، ذلك الكائن الحى ، بكل ما لديه من استعدادات فطرية ، وهو يتطور من الإنسان « الفطرى » إلى الإنسان « المتعلم » ، نتيجة لتفاعله مع المجتمع وتفاعل المجتمع معه . والدراسة التى تهتم بالناحية الأولى هى علم الاجتماع . أما تلك التى تهتم بالثانية فهى علم النفس . ولست أرمى بقولى هذا إلى أن المعلمين سوف يجدون حلول المشاكل التى تواجههم فى كتب الاجتماع وعلم النفس . حقاً قد تفيدهم هذه الكتب ، غير أن مشاكلهم تنشأ فى حجرة الدراسة ، وعليهم أن يجدوا الحلول المناسبة لها فى حجرة الدراسة نفسها .

ومنذ عهد قريب سمعت شكوى بعض المدرسين من عدم اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسى فكنت أسألهم : « ولماذا ينبغى عليهم أن يوجهوا اهتمامهم إلى ذلك العمل؟ لماذا ينبغى على الطفل إطلاقاً أن يهتم بموضوعات المنهج الدراسى؟ » والحق أننى كنت أسوق هذه الأسئلة بروح من يرغب مخلصاً فى معرفة الجواب ، ولم أوجهها بقصد اللوم أو بروح النقد .

ولا زالت تتمثل فى ذاكرتى بوضوح صورة من حياتى المدرسية عندما حاول أحد المدرسين أن يثير اهتمامى بمادة الهندسة بأن أخبرنى أن الهندسة تفيد فى بناء الجسور . وقد أخفق فى تحقيق غرضه ، لأنى فى ذلك الوقت لم أكن أرغب فى بناء جسور ، وإن كنت قد أخذت اهتم بالهندسة فيما بعد لأسباب أخرى . وعندما كنت مدرساً بالمدارس الثانوية كان يصادف أن يسألنى أحد التلاميذ لماذا يتحتم عليه أن يتعلم مادة من المواد . ولم تكن الإجابة سهلة دائمة ، لأن الهيئات

التعليمية محافظة فى العادة ، وهى تقرر دراسة كثير مما يتضمنه المنهج الدراسى لا لشىء إلا لأنه كان مقرراً من قبل . ولذا كنت أعمد فى أغلب الأحيان إلى مناقشة التلميذ فى خططه للمستقبل وفهمه للحياة والمجتمع ، بحيث تنشأ عنده رابطة وظيفية بين تحقيق هذه الخطط وبين العمل المطلوب منه . ولعلك أدركت مما سبق أنى ممن ينادون بإعادة تصميم خططنا الدراسية ، وكتبنا المدرسية وأدواتنا التعليمية ، على أن يسبق التصميم الجديد تفكير عميق وتدبر وروية فى ضوء فهمنا الحالى للغرض من التربية .

وهناك رأى مستنير ظهر فى الولايات المتحدة أخيراً ، ينادى أصحابه بإدخال الدراسات الاجتماعية فى منهج المدرسة منذ السنوات الأولى للدراسة ، وذلك حتى لا يشب عدد كبير من الشبان فى مجتمع لا يفهمون حياته وأنظمته . والواقع أن الشباب فى مصر لا يقل فى حاجته إلى مثل هذه الدراسة عنه فى الولايات المتحدة . وثمة كذلك طريقة من طرق التربية ، إلا وهى طريقة المشروعات ، تجعل من أهدافها الرئيسية إشعار التلميذ بأهمية التعاون داخل المجتمع المدرسى ، كما يمتد المشروع فى كثير من الحالات إلى دراسة أولية مباشرة للمحيط الاجتماعى ، حتى يكتسب الطفل فكرة واضحة عن الحياة المعقدة التى تيسر له معيشته، نتيجة لحركتها الدائبة حوله ، ويشعر مع شعوره بفرديته أنه خيط مفرد من « كلٍّ » معقد ، ذلك الكل الذى يكسب الخيوط الفردية معنى ، ويحدد علاقة كل منها بالآخر ، عن طريق الهدف الذى تهدف كلها إليه .

ولعلك توافقنى على أن فهمنا لأنفسنا على هذا النحو ، وللمجتمع الذى نعيش فيه ، يتيح لنا الفرصة لأن نلقى نظرة جديدة على نظم تعلمنا ، ويجعلنا لا نقتصر على جمع المذكرات ، وقراءة الكتب ، وتكديس الحقائق ، والاستعداد للامتحانات ، أو الاكتفاء بما نحصله من العلم فى الجامعة ، إذ يبث فينا غرضاً سامياً نعمل لتحقيقه ، فنكسب عن طريق ذلك الشعور بالكرامة والرقى . عند ذلك نستطيع أن نتطلع إلى ما وراء علم النفس وعلم الاجتماع وندرك أن هناك هدفاً يعمل مجتمعنا من أجله ، وبذا نصبح مثاليين . وليس معنى ذلك أن نصبح عبيداً لأوهام باطلة ، بل أن نتبع المثل الأعلى الذى تتفرع عنه سائر النظريات التربوية .

ويجب علينا كمدرسين أن ندخل فى حسابنا طبيعة المادة التى نتخذ منها

وسيلتنا ، والمادة التى نعمل على التأثير فيها ، أى المواد الدراسية والطفل .

وإذا كان السير پرسى نن فى كتابه التربية . مادتها وأصولها (١) — ذلك الكتاب الذى لم يظهر ما يفوقه حتى الآن — قد بحث التلميذ من ناحيته السيكولوجية والبيولوجية ، فأكبر الظن عندى أننا فى حاجة إلى كتاب آخر يكمل هذا العمل ببحث المغزى الاجتماعى للتربية ، ليرينا بالتفصيل كيف أن فهم المجتمع يكسب العملية التربوية مغزاها . وبذلك يعيد وضع الاهتمام والانتباه فى مكانهما الصحيح من عملية التعلم . وهذه الدراسة الجديدة لأسس الطريقة التربوية دين علينا واجب الأداء . وقد تكون الأفكار الجديدة ماثلة الآن فى ذهن عالم من علماء التربية فى مكان ما ، فهل ثمة ما يحول دون ظهور هذا العالم فى مصر ؟

التمثيل فى المدرسة

عن مجلة « عالم المعلم » الإنكليزية

يعتقد كاتب هذا المقال أن التمثيل نشاط لا بد منه فى كل مدرسة ، ولكن من الحمق أن ننتظر من التلاميذ أن يؤدوا أدوارهم على نحو ما يؤديها الكبار . وكذلك من الحمق أن نترك لهم الحرية المطلقة فى التعبير عن أنفسهم ، فإن الحرية دون توجيه ضرب من العبث .

إن الأشياء التى تندرج تحت اسم التمثيل فى المدارس كثيرة تدعو إلى العجب ولقد سمعت عنها كثيراً ، كما شاهدت أنواعها المختلفة ، من روايات لشكسبير يقوم بتمثيلها صبية فى الثامنة أو التاسعة من عمرهم ، إلى مناظر صاخبة يشترك فيها كل من شاء من التلاميذ ، ويقصد منها أن تمثل هبوط الغزاة النورمنديين أرض الوطن . ولست أدرى أى الاتجاهين أسوأ من الآخر . مطالبة صغار الأطفال باحترام القواعد التى يراعيها البالغون فى تمثيلهم ، أو الاصرار على أن الأطفال « يجب أن يعبروا عن أنفسهم بدون تدخل من الكبار » . ولكنى على

(١) Sir Percy Nunn: Education, Its Data and First Principles.
وقد ترجمت إدارة الثقافة بوزارة المعارف هذا الكتاب إلى اللغة العربية ونشرته مكتبة النهضة المصرية .

يقين من أن كلا من الاتجاهين له نتائج يؤسف لها .

وسوف أبدأ بمناقشة الاتجاه الأول ، وهو اتجاه لا يحدث من الجلبة والضوضاء ما يحدثه الاتجاه الثانى ، وإن كان لا يقل عنه فى الضرر . إن المعلمين الذين ينتمون إلى هذه المدرسة من مدارس الفكر ينظرون إلى التمثيل نظرة جدية . لذلك نراهم يحتمون على الأطفال حفظ الأدوار التمثيلية عن ظهر قلب ، ثم يلقونها بشجاعة ، أو بعيون مغرورقة بالدموع . وهم حين يرون أن الطفل قد أصبح قادراً على القراءة يعطونه كتاباً يحتوى على عدة روايات تمثيلية ، يتحتم عليه أن يستظهرها ، بتكرار قراءتها جهراً قراءة آلية تدعوا إلى الشفقة ، وفى أثناء ذلك يؤدى ما يطلب منه من حركات أداء الإنسان الميكانيكى . ولا يمضى وقت قليل حتى يقوم هؤلاء الأطفال « بالتمثيل » على المسرح ، تصحبهم الموسيقى ، وتسلط عليهم الأضواء ، ويعاونهم الملقنون .

إن هذا النوع من التمثيل هو تقليد ممسوخ لتمثيل الكبار ، وإن مطالبة الصغار بأدائه على هذا النحو لأمر يشعر بالضيق ، فهو ليس نشاطاً طبيعياً بالنسبة للطفل، ومثله كمثل محاولة طفل صغير قيادة طائرة نفاثة ضخمه فى طبقات الجو ، أو كمثل محاولة حيوان أعجم أن يتكلم .

وماذا يفعل أنصار الاتجاه الثانى ؟ إنهم يناقضون الاتجاه الأول ، فيطالبون الأطفال بقراءة قصة ، أو يقرأونها لهم ، ثم يطلبون منهم « تمثيلها » ويتركون لهم الحبل على الغارب . والتلاميذ فى هذه الحالة بين أمرين : فأحيانا تجدهم قد انعقد لسانهم وارتج عليهم فوقفوا صامتين ، وأحياناً أخرى — إذا كانت المدرسة من النوع الذى يسمح بالجلبة والضوضاء باسم « الحرية » — تجدهم قد اندفعوا يصيحون صيحات منكرة ، ويتحول المسرح إلى هرج شامل لا يعرف له أول من آخر .

إن كلا الاتجاهين معيب ، فالحرية دون توجيه نوع من السخف ، كما أنه ليس من الحكمة أن تطالب الطفل بالجرى قبل أن يتعلم المشى . فليس الأطفال صورا مصغرة من الكبار ، وليست لهم خبرة الكبار بمدلول الإشارة والحركة ، أو قدرتهم على القراءة والكلام . كما أنهم لا يستطيعون من غير عون أن يمثلوا بشكل منطقى معقول .

ليس معنى هذا أن التمثيل غير ممكن فى المدرسة ، فالواقع يخالف ذلك تماماً .

وإنى أعتقد أن التمثيل نشاط أساسى للأطفال ، وأن المدرسة التى ليس فيها تمثيل من أى نوع تخفق فى تكوين جانب مهم جداً من شخصيات تلاميذها. بل قد أذهب إلى أن الأطفال ينبغى أن « يمثلوا » شيئاً ما كل أسبوع ، إن لم يكن كل يوم .

ضرورة وضع خطة للعمل :

ولكن على أى نحو ينبغى أن يتدرج هذا النشاط ؟ وبعبارة أخرى كيف نستطيع أن نعاون الأطفال على الوصول إلى المرحلة التى يمكنهم فيها أن يصبوا القصص التى يقرأونها أو يعرفونها فى قالب تمثيلى خال من التصنع والتكلف ؟

إن إعدادهم لذلك يحتاج إلى رسم خطة طويلة المدى كالخطة المحكمة التى يضعها القائد لعملية حربية يراد تنفيذها وينبغى أن يبدأ هذا الأعداد فى روضة الأطفال ، ثم ينمو ويتطور ببطء على مر الزمن . فإذا أغفلت المعلمة فى رياض الأطفال ، أو المعلم فى الفرق الأولى من المدرسة الأولية ذلك الأعداد ، كانت مهمة المعلم فى المرحلة التالية صعبة عسيرة ، لأنه يتعين عليه أن يدرب الأطفال على عمل لم يمارسوا الخطوات الأولى التى تعدهم له . وسأبين فيما يلى المراحل الضرورية التى ينبغى أن يمر بها تمثيل الأطفال .

المرحلة الأولى — التمثيل الصامت :

الخطوة الأولى فى إعداد التلاميذ للتمثيل هى تدريبهم تدريباً وافياً على التعبير بالحركة والإشارة . فهم لا يطالبون فى هذه المرحلة بالكلام أو القراءة ، وإنما يقومون باستخدام أوضاع الجسم لمحاكاة الأفعال ، وتمثيل الأشياء والانفعالات ، التى ترد فى سياق القصة أو القصيدة التى يقرؤها لهم المدرس . ويستنكف كثير من المعلمين من القيام بهذا التمثيل الصامت ، ويعتقدون أنهم إذا ضربوا لتلاميذهم المثل فى ذلك فسوف يكونون موضعاً للسخرية والاستهزاء . ونحن من جانبنا لا ننكر أن محاولة البالغ وضع جسمه فى وضع يمثل « الجبل » ، أو اصطناع « الغضب » ، أو تقليد ذلك الأسلوب المؤلم الذى يبدو فى حركات الشيخ الضعيف وهو يصعد الدرج — كل هذه المحاولات تبدو لغيره من البالغين غفلة تدعو إلى الرثاء . ولكنها لا تبدو كذلك للأطفال . إنهم عندما يمثلون « الجبل » أو « الغضب »

أو « الشيخ » ، يستغرقون فى ذلك العمل ، فلا يشعرون بذواتهم ، لأنهم لا « يقلدون » فقط وإنما هم « يعيشون » فى هذه الأدوار .

ويظهر الأطفال ميلا لهذا النوع من التمثيل منذ أول عهدهم بالمدرسة ، ويستطيعون أن يجعلوا حركاتهم طبيعية رشيقة غير متكلفة . وسرعان ما يصبح هذا التقليد عادة فيهم ، فإذا ما قرأت لهم قصة أو قصصتها عليهم ، قاموا من تلقاء أنفسهم بأداء ما توحى به من حركات وتعبيرات . ومتى تم لهم ذلك فقد تعلموا الأساس الأول لفن التمثيل ، وهو « استخدام الجسم استخداماً تلقائياً لا يكلفه عناء » .

قد يستغلق فهم هذا القول على المدرس الذى لم تعرض له قط الفرصة للتعبير بالإشارة والحركة ، بل قد يعده ضرباً من الخبل . ولكن إذا كنت تقوم بالتدريس فى مدرسة للأطفال أو فى الفرق الأولى من المدارس الأولية ، ولم تكن قد مارست عملية « التقليد » هذه ، فإنى أنصحك أن تجرب هذا النشاط الأساسى للأطفال . إذا كنت مدرساً لفرقة أعلى من ذلك ، فإن من الواجب أن يكون للتعبير بالحركة والإشارة مكان فى خطتك الأسبوعية .

المرحلة الثانية — الكلمات الأولى :

يبدأ الأطفال فى هذه المرحلة باستعمال الكلمات مع الإشارات أو الحركات . وتأتى الكلمات الأولى بشكل تلقائى ، وبدون أن يفطن إليها الطفل تقريباً . فإذا تلوت عليهم قصيدة أو قصة ، ثم أعدت تلاوتها ، فإنك تجدهم يرددون معك بغبطة وسعادة بعض الأبيات التى تتكرر فى القصيدة ، أو بعض العبارات الخلابة التى ترد على لسان أشخاص القصة . وبذلك يتعلمون الأساس الثانى لفن « التمثيل » ، وهو « القدرة على أن يقولوا شيئاً فى أثناء التمثيل ، بدون أن يتطلب قوله منهم تفكيراً عميقاً » .

المرحلة الثالثة — الكلام المعد من قبل :

كثيراً ما يحدث فى أثناء مرحلة « التقليد » أن يقوم الأطفال بتصوير حوادث صغيرة ، يحاكون فيها ما يفعله الناس فى حياتهم ، مثل الأم وهى تجهز الشاى ، أو الأب وهو ينفخ إطار الدراجة . وفى الفرق المتوسطة من المدرسة الأولية ،

يستطيع الأطفال أن يبدأوا فى « تمثيل » مثل هذه المشاهد تمثيلا جدياً مع مايناسبها من الحديث. ويحسن أن يقوم المشهد فى أول الأمر على شخصين، وهناك مشاهد كثيرة من هذا النوع ، فيستطيع تلميذان أن يقوما بدور المشترى والبائع ، أو عامل الأوتوبيس والراكب ، أو رجل الشرطة وأحد المارة ، أو ساعى البريد وربة الدار ، أو حكم اللعب وأحد اللاعبين ، إلخ . وينبغى أن تعد هذه المشاهد بعناية ، فيجتمع كل اثنين من الأطفال ، ويتناقشان ليقررا على وجه التقريب ما سوف « يعملانه » وما سوف « يقولانه » . وإذا تقدم إليهم المعلم ببعض الاقتراحات فى هذه الخطوة كان ذلك عوناً كبيراً لهم ، طالما بقيت مجرد اقتراحات ، ولم تتخذ صورة الأوامر الواجبة التنفيذ . ويمكن أن يقوم التلاميذ بتمثيل بعض الحوادث التاريخية القصيرة ، أو الحوادث الواردة فى القصص الدينية ، على هذه الصورة .

المرحلة الرابعة — تمثيل القصص :

يمكن تمثيل القصص الطويلة فى الفرق العليا من المدرسة الأولية ، وتؤخذ من كتب المطالعة والتاريخ والجغرافية والدين . وينبغى فى هذه المرحلة كسابقتها أن يسبق التمثيل إعداد واف : فيناقش التلاميذ بعضهم بعضاً فيما يجب أن يعمل وما يجب أن يقال ، على أن يترك هذا الأعداد وتلك المناقشات للتلاميذ أنفسهم . أما دور المعلم فينبغى ألا يتعدى تنسيق فصول الرواية فى النهاية ، واختزال الأجزاء التى يراها أطول مما ينبغى .

المرحلة الخامسة — تأليف الروايات التمثيلية :

أعتقد أن هناك خطوة هامة تأتى قبل أن يقوم التلاميذ بالعمليات اللازمة لتمثيل الروايات الأدبية ، وهى أن يتعودوا تسجيل الروايات التى أنشأوها بأنفسهم ، على أن يكون هذا التسجيل بعد تمثيل الرواية ، بحيث يصبح مجرد استعادة لما تم عمله وهو فى الوقت نفسه ضرب من الإنشاء بطبيعة الحال . وبذلك يكون التلاميذ قد مروا فى المراحل الآتية : التقليد الصامت ، ثم إضافة الكلام للحركات ، ثم إنشاء القصص التمثيلية ، ثم كتابتها . وهذه المراحل قد استغرقت عدة سنوات .

وإذا تحققت المراحل السابقة ، فسنجد بين كبار التلاميذ فى المدرسة الابتدائية

من يستطيع أن يمثل الروايات من الكتب ، وإلا فسوف يتحرك التلاميذ ويتكلمون ويقرأون بأسلوب مصطنع متكلف . وأوكد لك أنك إذا طالبتهم بالتمثيل قبل هذا التدريب الطويل ، فإنك تطلب منهم أكثر مما يستطيعون .

وقد لا يوافقني فى هذا الرأى كثير ممن أوتوا استعداداً خاصاً للتمثيل ، ولكنى أعتقد أن الكثيرين من ذوى المواهب فى التمثيل يتنكبون السبيل فهم يجعلون من أنفسهم نماذج يدفعون الأطفال الى محاكاتها ، ومع أن هذا قد يؤدى إلى نتائج تأخذ بالألباب أيام الحفلات ، فإنه ليس من التربية فى شىء . فهؤلاء الأطفال لا يعبرون عن أنفسهم ، بل « يعبرون » عن المدرس .

ومن أجل ذلك فإنى لا أدعى أنك لا تستطيع الوصول إلى تمثيل « الروايات » بطريقة أخرى غير التى بينتها فيما سبق ، ولكنى أجزم بأن « الروايات » التى تعد للتمثيل أمام الآباء ليست فى العادة ذات قيمة تذكر من الناحية التربوية . إنك إذا أردت أن تحصل من التمثيل على أكمل فائدة تربوية ممكنة ينبغى أن تنظر إليه على أنه عملية تحتاج إلى الاستعداد والتصميم ، ويقوم التلاميذ فيها على الدوام بالتفكير والتعبير عن أنفسهم بأجسامهم وعقولهم .

ولعلك تأخذ على أنى لم أشر إلى بعض التفصيلات ، كالمسرح وغيره ، وعذرى فى ذلك أنه كان يتحتم على أن ألزم الكلام عن النقط الرئيسية . ومع ذلك فإنه ليس من المستحسن أن تقيم مسرحاً بالمرة ، لأنك بذلك تخلق مشكلة أخرى مصطنعة ، وهى مشكلة مواجهة التلاميذ للجمهور . إن التلاميذ ينبغى أن يكونوا أحراراً غير متكلفين فى حركاتهم ، وألا يخضعوا للقيود التى يخضع لها الكبار ، إلا إلى الحد الأدنى الذى لا مفر منه .

عش الحدأة يعلم التلاميذ

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

كثيراً ما سمعنا وقرأنا عن فكرة المشروعات كطريقة من طرق التربية الحديثة ، التي تخلق روحاً طيباً . وتبعث الحياة في الجو المدرسي ، وتحبب التلاميذ والمدرسين في الدراسة والتدريس . وكثيراً ما تحدث رجال التربية أحاديث نظرية عن فكرة « التعلم عن طريق العمل » ، و « التعلم عن طريق النشاط » ، أو عن طريق « استثارة رغبات التلاميذ ودوافعهم النفسية » ، وعن أهمية العمل التعاوني والاشتراك في حل المشاكل ، والتعلم عن طريق حلها ، وغير ذلك من الأسس والآراء التربوية المفيدة . ولكن الكثيرين من المدرسين يشعرون بالحاجة إلى الوقوف على أمثلة عملية لتطبيق مثل هذه الأفكار والآراء ، ويتساءلون عما إذا كان من الممكن حقيقة تطبيق هذه المبادئ والاستفادة بتلك الآراء في المدارس المصرية .

ومع تسليمي بما وصلت إليه حالة مدارسنا المصرية من ازدحام التلاميذ ، وضيق في الفصول ، ونقص في المرافق والمعدات ، وتجاوز عن استكمال الكثير من الضروريات والأساسيات للتعليم ، مع هذا كله أرى أنه لا يجوز لنا الوقوف جامدين أو متفرجين ، فلا أقل من التنبيه إلى إمكان الاستفادة من روح التربية الحديثة في الحدود القائمة بقدر ما نستطيع .

وسأورد في هذا المقال وصفاً سريعاً لمثال واقعي ، يبين مدى الحرية والمرونة اللتين يمكن للمدرس أن يستغلها في خلق الروح التي تحبب التلاميذ في الدرس ، وتبقي على حماستهم في العمل ، وهو مثال لأحد المشروعات التي تمت بتدريسها فعلا بالمدرسة النموذجية بالقبة .

الأصل في طريقة المشروعات أنها نشاط غير مقيد ببرامج مفروضة بالمعنى الذي نألفه ، من تحديد للمادة ، وضرورة الانتهاء من منهاج معين في وقت معين .

فالمشروع يبدأ من شعور التلاميذ بوجود مشكلة أمامهم ، تحفز همتهم للبحث وتستثير رغبتهم فى العمل والمعرفة ، فيعقدون العزم على مواجهتها ، ورسم الخطة اللازمة للسير نحو حلها متعاونين فى ذلك ، بتوجيه المدرس وإرشاده . وكلما كانت هذه المشكلة حقيقية ، ومناسبة لعقلية التلاميذ ، أى كلما ظهرت منهم ولم تفرض عليهم من المدرس أو المنهج ، كان الإقبال على مواجهتها صادقاً قوياً ، وكان التحفز للعمل فى محيطها تلقائياً . وقد لمست هذه الحقائق وآمنت بها نتيجة تجربتى فى التدريس بهذه الطريقة مدة طويلة ، كان يتخللها كثير من المحاولات الناجحة ، وأحياناً بعض المحاولات التى لا يصيبها التوفيق .

والمشروع الذى سأصفه الآن من النوع الأول ، كما يبدو من طريقة بدايته الطبيعية غير المتكلفة ، وإقبال التلاميذ عليه بناء على رغبة صادقة منهم .

كان تلاميذ أحد فصول السنة الأولى الابتدائيه يؤدون التمرينات الرياضية بالفناء فى حصة الألعاب ، فاسترعى انتباه أحدهم عش بأعلى الشجرة المجاورة ، فلفت إليه أنظار زملائه ، وشعر المدرس بتحول فجائى فى اهتمام التلاميذ إلى هذا العش ، بدرجة قطعت حماسة درس الألعاب . وكان هذا المدرس هو نفسه الذى يدرس المشروعات لهذا الفصل ، فلم يعتبر ذلك التحول فى الانتباه خروجاً على النظام ، بل رأى فيه فرصة سانحة لإشباع ميل التلاميذ إلى استطلاع كنه هذا العش ، واتخذ من هذه المناسبة بداية لمشروع جديد ، تلخصت خطواته فى استحضار العش من مكانه بأعلى الشجرة ، ثم نقل هذا العش إلى حجرة الدراسة ، لفحص محتوياته وتركيبه ، وملاحظة ما به من فراخ صغار ، وتعهدها بالتغذية والعناية . وطبيعى أن تتفتح من ذلك المناسبات والفرص لدراسات منوعة حول الطيور وصفاتها وأنواعها وطباعها .

ولقد كان منظر التلاميذ وسرورهم بالعش بالغاً حقاً عندما حملوه إلى الفصل وبدأوا يدرسون محتوياته ، ومنها فرخان صغيران ، قد أعدت لهما الحدأة الكبرى فراشاً وثيراً من فراء الأرانب والفيران فى الطبقة العليا من العش . أما هيكل العش نفسه فكان تصميما هندسياً بديعاً ، من مجموعة كبيرة من أعواد الحطب وفروع الأشجار وأغصانها الصغيرة الجافة . ولقد كان إقبال التلاميذ على التعبير عن هذه التجارب فى كراساتهم طبيعياً ، حيث أفاضوا فى الوصف . واستغل مدرس اللغة العربية هذه الفرصة فكان يصحح لهم أخطاءهم ، ويزودهم بالقصص والقطع

التمثيلية المتصلة بمشاهداتهم . كما اتخذ مدرس الرسم والأشغال اليدوية هذه المناسبة وسيلة لإشباع ميلهم إلى التعبير الفنى ، بعمل نماذج العشاش ، ورسم الأشجار والطيور ومناقيرها وأرجلها . وتعاون مدرسو الفصل جميعاً على اندماج التلاميذ فى هذا المشروع مدة طويلة ، تعلموا خلالها الكثير من المعلومات الداخلة فى مناهج دراستهم والخارجة عنها ، ولكنها جميعاً من نوع المعلومات التى تتفاعل مع شخصية التلميذ وتكسبه خبرة نافعة ، وليست من نوع المعلومات المفروضة ، التى يضطر المدرس لتلقينها لمجرد ورودها فى المنهج وأهميتها للنجاح فى الامتحان .

ومن الموضوعات التى أثارت الاهتمام فكرة التزاوج والفقس ، ومواعيد ذلك ، وطباع الطيور فى الحنو على صغارها وإطعامها وتعهدها بالتربية حتى تنضج وتكبر . ومما جعل لهذه الدراسة قيمة مشوقة انتقال التلاميذ إلى حدائق الحيوان لمشاهدة أقسام الطيور بها ، حيث أمكنهم تتبع مراحل التزواج والبيض والفقس ونمو الصغار وتعهد الأبوين لها بالرعاية .

وقد تطرق الاهتمام إلى أنواع عشاش الطيور . وكان لما رأوه فى متحف حدائق الحيوان من نماذج قيمة عظيمة فى إمدادهم بالمعلومات الوافية عن العشاش المختلفة ، على الأشجار ، وبين الحشائش ، وفى شقوق الجدران ، وبين الصخور ، وعلى الرمال ، وهكذا . وقد قام التلاميذ بعمل نماذج مختلفة لهذه الأنواع ، وكونوا لأنفسهم متحفاً صغيراً بحجرة الدراسة ، وزينوه بما جمعوه من ريش الطيور المختلفة ، بعد ترتيبه وتنسيقه فى أشكال هندسية جميلة .

وبعد أن كان المشروع مركزاً فى الحدأة وفراخها وعشاش الطيور ، اتسعت دائرته إلى الاهتمام بحياة الطيور عموماً ، وكانت ملاحظات الأولاد خارج المدرسة على مر الأيام مبعث خبرات ودراسات مشوقة مختلفة . وكان من النقط التى تحمس لها التلاميذ دراستهم لأعداء الطيور ، كالثعابين ، والثعالب ، وبنات عرس ، والطيور الكبيرة الجارحة . وفى كل هذا وجد مدرس القصص والأناشيد مجالا واسعاً للقطع الطريفة .

وقد عاش تلاميذ هذا الفصل فى جو المشروع شهوراً لم تنقطع حماستهم فيها ، إلى أن انتقلوا لمشروعات أخرى اتجهوا إليها لما أثارته من اهتمام جديد فى نفوسهم .

وهكذا يمكن أن نرى كيف أن أجزاء كثيرة من مناهج الدراسة العادية يمكن

أن تعطى على صورة حية وبعيدة عن التكلف ، أثنا دراسة عدد من المشروعات المحببة إلى التلاميذ ، والمثيرة لحماس المدرس فى الوقت نفسه .

وإذا كانت ظروفنا العملية فى المدارس المصرية لا تسمح بتطبيق طريقة المشروعات على أتمها ، فهذا لا يمنع المدرس العادى من اقتباس روحها ، ومحاولة التحرر من قيود الروتين المفروض ، سوا من حيث المناهج أو العمل للامتحان . فالغرض الأول من التربية هو تهيئة الفرص المناسبة لكى يحيا الأطفال حياة تناسب طبيعتهم ، لا أن يحيوا حياة جافة وفق ما يفرض عليهم من الكبار .

النهوض بالمكتبات المدرسية

بحث « الاتحاد الدولى لأساتذة التعليم الثانوى الحكومى » فى اجتماع عقد فى امستردام فى شهر أغسطس الماضى ، موضوع النهوض بالمكتبات المدرسية ، واتخذ فى ذلك عدة قرارات ، أهمها ما يأتى :

أولا : يجب أن تكون بكل مدرسة ثانوية مكتبات مدرسية ، وأن تخصص لحفظ الكتب ولحجرات المطالعة أماكن خاصة بالمدرسة .

ثانياً : لما كان أمناء المكاتب يقومون بمهمة تربوية ، فإنه يحسن اختيارهم من بين المدرسين ، على أن يتلقوا تدريبا فنياً خاصاً لهذا الغرض .

ثالثاً : ما دام إنشاء المكتبات المدرسية يقصد به مصلحة الطالب ، فإن من الواجب أن يسهل له دخولها واستعمالها إلى أقصى حد ممكن ، وأن يشترك فى إدارتها .

رابعاً : يجب أن تنشأ بالمدرسة مكتبات خاصة بالمواد المختلفة ، إلى جانب المكتبة العامة ومكتبات الفصول .

خامساً : يجب أن تستغل المكتبات المدرسية استغلالا واسعاً لتنمية روح التفاهم الدولى .

مثال للطرق الفاعلة فى تدريس الجغرافيا :

مكتب سياحة فى الفصل

ننقل هذا المقال عن مجلة « عالم المعلم » الإنكليزية ، وقد وصف فيه الكاتب مشروعا نفذ بمدرسة زارها فى جنوب إفريقية .

ما كنت تستطيع أن تتعرف عليها كحجرة من حجرات الدراسة ، إذ كانت جدرانها مغطاة بإعلانات السكك الحديدية ذات الألوان الزاهية ، والخرائط ، وجداول مواعيد القطارات ، كما زخرت المنضدة بفيض من المعلومات فى شكل نشرات ، وبطاقات مصورة ، وصور شمسية . وقد تفرق الأطفال جماعات فى الغرفة : كان بعضهم يتحدث إلى بعض فى حرية عن الصور والخرائط ، وكان الحال أشبه بمكتب سياحة منه بحجرة دراسة . وكان هذا هو المفروض بالفعل ، وإن كان ذلك لا ينفى أنه درس فى الجغرافية على أسلوب جديد .

عمل للتجميع :

إنك إذا دخلت الحجرة لا تلبث أن تلحظ أن هؤلاء الأطفال يعملون مثنى ، وقد أعطى كل اثنين منهم موضوعاً ليعداه . فهنا طفلان عهد إليهما بتحضير موضوع « صيد الحيوانات » ، وكانا غائصين بين الكراسات والخرائط ، ينقبان عن أجوبة للأسئلة التى وجهت إليهما . وهناك آخران كان المفروض أن تلجأ إليهما أم رغبت فى اصطحاب طفلها إلى حديقة الحيوان ، وكان عليهما أن يعدا لها المعلومات والارشادات اللازمة ، باستخدام خريطة المساحة المحلية . وفى جهة أخرى كان طفلان من أهل روديسيا فى التاسعة من عمرهما يتهيئان للإجابة عن أسئلة تتعلق بشلالات فكتوريا ، كما كان طفلان آخران يدرسان كراسات عن بريطانيا ، وذلك لأن أحد مدرسى المدرسة ، كان فى سبيل مغادرتها إلى انجلترا فى إجازة طويلة ، وربما التجأ إلى المكتب يستمد منه المعلومات ، كما أن المدرس الذى حضر من انكلترا ليحل محله قد يحب أن يعلم شيئاً عن الأماكن

الجميلة التى تصلح لقضاء أيام العطلات فى جنوب أفريقية .

معلومات ، من فضلك :

وكانت مصادر المعلومات غنية ، لأن هؤلاء الأطفال ظلوا يجمعون المادة عدة أسابيع . وقد أمدتهم زياراتهم لمكاتب السياحة فى المدينة بالكثير منها ، كما يسرت لهم الصحف والمجلات سبيل الحصول على صور قيمة . وقد وجدوا كثيراً من الصور وبطاقات البريد المصورة والملونة عند آبائهم وأمهاتهم . وكانت لديهم كرة أرضية، وخرائط للعالم عادية ، وخرائط موضحة بالصور الجميلة ، وخرائط للطرق ، وخرائط المساحة للمدينة وضواحيها .

وقد صنفت الصور التى تم جمعها ، ونسقت على رفوف تحت عناوين : أوربا ، وإفريقية ، وأستراليا ، وأمريكا ، وآسيا . وقد اكتشف الأطفال لأنفسهم فائدة استخدام الأطلس ذى الفهرس فى تعيين مواقع بعض الأماكن الصغيرة ، كما تتبعوا خط سير الطرق الجوية والبحرية . وتولى بعض الأطفال وصف رحلات قاموا بها .

وقد نسخوا جداول مواعيد وصول القطارات والطائرات وقيامها على شكل مبسط ، كما قاموا بعمل خرائط كبيرة واضحة المعالم تبين المسافات والأجور . وتألفت مكتبة من كتب الأطفال التى تعالج حياة الشعوب فى البلاد الأخرى ، وقد قام الأطفال فعلا بمطالعات فى هذه الكتب ، واستحضروا نقوداً وطوابع بريد أجنبية لعرضها ، كما ألقى كل منهم على زملائه قصصاً عن الأماكن التى زارها ، ووجد لذة فى ذلك .

ولم تكن الجغرافية هى الموضوع الوحيد الذى تناولته الدراسة فى هذا المشروع . فقد تدرب التلاميذ كثيراً على المطالعة ، كما استخدموا الحساب فى تقدير الأجور ومواعيد القيام والوصول ، وفى حساب المسافات . كذلك أعطتهم النشرات الرسمية بعض المعلومات عن تاريخ الأماكن المختلفة ، وتعلموا كثيراً فى ميدان مشاهد الطبيعة من أبحاثهم عن الحياة النباتية والحيوانية فى الأماكن التى درسوها . ثم إنه قد تطلب الأمر طبع الدليل والخرائط وجداول المواعيد ، وإظهارها فى ثوب قشيب . وقد حرر الأطفال رسائل إلى أندادهم فى مدارس البلاد الأخرى ، إجابة عن استفهامات لهم تتعلق بجنوب إفريقية ، كما كان هناك بالطبع تدريب عملى كبير على التعبير الشفهى ، عندما كان أحد يتقدم إلى المكتب يطلب بعض المعلومات .

وسائل الإيضاح

للدكتور أحمد محمود طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يعرف الخبيرون بشئون مدارسنا — والابتدائية منها بوجه خاص — أن استعانة المعلمين بوسائل الإيضاح تكاد تكون محصورة — مع الأسف الشديد — فى أضيق الحدود .

وليس المعلم هو المسئول الوحيد عن ذلك . لأن للمشكلة أسباباً أخرى قوية ، نخص بالذكر منها فى هذه العجالة ما يأتى :

(ا) عدم كفاية التنظيم الإدارى الفنى لمدارسنا
(ب) نقص الأدوات .
(ح) سوء المبانى المدرسية .
(ى) ازدحام المدارس والفصول .
(ه) كثرة أعمال المدرسين .

والذى لا شك فيه أن لبعض هذه العوامل المعطلة جذوراً متعمقة ، لن يتيسر اقتلاعها دون عمل وصبر فى جيل أو أجيال . ولكن واجب المهنة يحتم علينا ألا نسكت عن التنبيه إليها ، وأن يكون لنا منها موقف إيجابى : فنتحايل على الصعوبات ، ونستفيد جيداً بالقليل الذى تحت أيدينا ، ونتعاون بتبادل الآراء ووجهات النظر . ولعل فى التوصيات الموجزة الآتية ما يساعد البعض أو يفتح باب التفكير أمام المعلمين النابهين للوصول إلى حلول أو مقترحات أفضل :

● اعرف محتويات مدرستك .

فإن عينت فى مدرسة ما أو نقلت إليها ، فاجعل معرفتك بمحتوياتها فى مقدمة برنامج نشاطك للأسبوع الأول . ثم تردد بعد ذلك من حين لآخر على « مخزن

العهدة » و« مخزن الكتب والأدوات » والمكتبة وما قد يكون بالمدرسة من متاحف أو معارض أو معامل . . إلخ . لأن هذا يسعفك عند اللزوم ، تساعدتك على الاهتداء إلى ما تريد . والاستفادة بكل ما تحويه المدرسة فعلا من أجهزة وأدوات ومواد وكتب ومصورات .

● اعرف ما يحيط بمدرستك .

ما دامت أجود وسائل الإيضاح أقربها إلى الحياة ، فمن صالح التعليم أن يخرج المعلمون بتلاميذهم — كلما استطاعوا إلى ذلك سبيلا — فى رحلات دراسية إلى الأماكن المناسبة .

فإن وجدت بعض تلك الأماكن بقرب المدرسة كان فى ذلك وفر عظيم للوقت ومتاعب المدرسين . والمعروف أن المعلم اليقظ يستطيع أن يكشف فى المنطقة المحيطة بأى مدرسة منابع كثيرة للمعارف الحية .

فمعرفتك كل ما هو قريب من مدرستك يفتح أمامك الطريق المؤدى إلى الاستفادة به .

● اعرف ما يمكن أن تزود به مدرستك .

(ا) اطلب من ناظر مدرستك أن يسهل لك سبيل الاطلاع على ما فى إدارة التوريدات — الإدارة العامة لمدارس القاهرة والإدارات الفرعية للمناطق — ثم بادر بطلب الأشياء التى لا تجدها فى مدرستك .

(ب) استعلم بوضوح من ناظر مدرستك عن التسهيلات الأخرى — المالية بوجه خاص — التى يمكنك أن تستعين بها على استكمال اللوازم التى لا يمكن الحصول عليها من إدارة التوريدات .

● تعاون لصيانة الأدوات وتسهيل تداولها .

ربما كانت أفضل طريقة لتحقيق هذه الأهداف أن يتطوع بعض المدرسين المهتمين بوسائل الإيضاح فى كل مدرسة للاشراف على استكمال الأدوات وصيانتها وتنظيم إعارتها ، ومساعدة معلمى المدرسة على حسن استخدامها . فتستطيع المدرسة أن تعهد — مثلا — إلى أحد مدرسى العلوم بكل وسائل الإيضاح اللازمة

لتدريس العلوم والصحة . وإلى أحد مدرسى الآداب بالإشراف على تداول المصورات والنماذج والأجهزة الجغرافية، وإلى مدرس ثالث بكل مايتعلق بالسينما والفانوس السحرى والإذاعة . . . . إلخ .

والشرطان الأساسيان لنجاح هذه الخطة أن تدبر المدرسة حجرات — أو على الأقل دواليب — كافية تمكن المشرفين من تنظيم وسائلهم ، وأن تحسن المدرسة اختيار هؤلاء المشرفين بحيث تجد فيهم الاهتمام والرغبة الصادقة فى معاونة زملائهم على الاستفادة بكل ما هو متوافر بالمدرسة من أدوات ، والحصول عليه دون عناء فى أى حصة من حصص اليوم .

● ساهم من جانبك بقدر ما تستطيع .

يستطيع المدرس الذكى المهتم أن يصنع أو يكون بعض الأجهزة البسيطة المبتكرة ، التى قد لا يكون فى المدرسة أو السوق ما يعمل عملها ، أو التى يمكن الاستغناء بها عن أجهزة معروفة ولكن لسبب ما تعذر الحصول عليها .

كما أنه ليس من العسير على كل مدرس أن يجمع بعض الصور القيمة . وفى إمكان المدرسين أن يجمعوا مع تلاميذهم عينات ممتازة من نبات لا يسهل الحصول عليه فى كل وقت من الأماكن القريبة . كنبات القطن أو القمح بالنسبة لمدرسة فى قلب القاهرة .

ولو ساهم كل معلم بما يستطيع أن يعمل أو يجمع لتوفر بالمدرسة من وسائل الإيضاح ما يوفر على الجميع عناء البحث عند اللزوم ، وشدة الضيق لعجزهم أحياناً عن الحصول على ما يريدون . فاجتهد أن تقدم للمدرسة شيئاً من عندك .

ولا ترم أو تتلف شيئاً بعد فراغك من الانتفاع به ؛ بل قدمه هدية للمدرسة ، لأن ما نستغنى عنه اليوم قد تحتاج إليه غداً . أو قد ينفع زميلا لك فى يوم من الأيام .

المكتبة العامة فى خدمة الأطفال والمراهقين

عن ملحق التيمس الخاص بالتربية

كثير من الأخصائيين فى فن المكتبات لا يزال يحتفظ ضمن ذخائره بكتاب مصور قديم عن المكتبات فى إنجلترا ، ظهر فى مستهل هذا القرن ، وبه رسوم تمثل بعض أمناء المكتبات من ذوى اللحى و « الياقات » العالية الخانقة ، وفى سيماهم شدة وصرامة . وبه كذلك صور شمسية لمكتبات عامة لا يقل منظرها عن أولئك الأمناء صرامة ، رغم فخامة مبانيها وترف زخارفها . أما الأمناء فقد خلفهم جيل آخر غيرهم ، وأما المكتبات فما تزال فى الأغلب قائمة . ولكن إذا كانت تلك الصور ما تزال تمثل ، فى صدق ، المظاهر الخارجية لأربعة أخماس المكتبات بالمدن الوارد ذكرها فى ذلك الكتاب ، فإن ما وراء جدران هذه المكتبات قد تغير وترقى إلى مدى لم يكن يجرؤ سوى قليل من منشئ المكتبات العامة منذ مائة سنة أن يتصوره ، حتى فى أكثر لحظاتهم انسياقاً مع الأمل .

وليس ما نال المكتبات العامة من التغير فى هذا القرن ينحصر فى عمارتها الداخلية وترتيباتها المادية ، بل هو يتناول الروح كذلك . فمنذ قرن مضى ، كان أعضاء البرلمان يحضون على اتخاذ الوسائل التى تمكن المكتبات العامة من اجتذاب الناس إليها وإبعادهم عن الحانات ودور اللهو . أما فى الوقت الحاضر ، فالمكتبات العامة لا تقتصر على المساهمة فى الترويح عن الجمهور ، بل إنها تسد حاجاته الخاصة بعمله وبحوثه ومختلف حاجاته التعليمية . ولسنا فى حاجة إلى أن نروى قصة التقدم الذى حققته المكتبات باطراد ، وإن تكن الحرب والأزمات المالية قد عوقت ذلك التقدم بعض الشىء ، فهذه القصة معروفة فى جوهرها . ولكن هناك من الخدمات التى أصبحت المكتبات تضطلع بها منذ عهد قريب ما قد لا يعرفه إلا القليلون .

ومن أبرز ما يلفت النظر فى سياسة المكتبات العامة فى الأزمنة الحديثة العناية المتزايدة بحاجات النشء . ففى السنوات التالية للحرب العظمى الأولى مباشرة ،

كان من المألوف ألا تتجاوز « مكتبة الأطفال » بضعة أرفف لا يصل إليها الضوء الكافى ، فى أحد أركان قاعة الإعارة ، وقد صفت عليها مؤلفات هنتى (Henty) وبالانتاين (Ballantyne) وأمثالها من مؤلفى قصص الأطفال . وتتابعت السنون بعد ذلك إلى سنة ١٩٣٩ ، ونشأت سراعاً فى أثنائها أنواع كثيرة من خدمات تناولت الصغار من جميع الأعمار إلى الثامنة عشرة أو نحوها ، بحيث لا توجد اليوم مكتبات لا تحتوى على قسم خاص بالأطفال . تهيأت فيه نواح عديدة من النشاط ، تساعد على جعل المكتبة مركزاً لتمضية أوقات الفراغ فى شوق ولذة واهتمام ، اللهم إلا فى قليل من الحالات .

على أن التطور الذى يبشر بالخير الكثير هو الاهتمام المتزايد بالتعاون مع أولياء أمور الأطفال ، ومع السلطات التعليمية ورجال التعليم . فالآباء يشجعون على اختيار الكتب لأطفالهم إذا لم يستطع هؤلاء الحضور شخصياً إلى المكتبة ، وكذلك تطلب مساعدة الآباء فى أعمال أخرى ، كالمحاضرات والمناقشات والمسابقات. أما العلاقة مع الهيئات التعليمية ، فهى أقوى من ذلك كثيراً ، وبفضل التعاون الحر الخالص أنشئت أقسام مدرسية فى المكتبات ، وفى بعض الجهات عين لهذه الأقسام أمناء خاصون ، ليتوسعوا فى هذه الخدمة إلى أقصى حد . وفى جهات أخرى أنشئت مكتبات مدرسية دائمة .

ويتزايد التعاون الفعلى مع المدرسين باستمرار . فمعظم المكتبات ترغب رغبة أكيدة فى منح المدرسين تسهيلات خاصة لاستعارة ما يحتاجون إليه لاستعماله بالفصول . ويزداد يوماً بعد يوم عدد المكتبات التى تعنى باقتناء مجموعات وافية من وسائل الإيضاح ، يستطيع المدرسون أن يستعيروا منها ما يشاءون . وترحب المكتبات كذلك بالزيارات المنظمة التى يقوم بها أطفال المدارس طائفة بعد طائفة ، بعضها بقصد الاطلاع على المعلومات اللازمة لدروس معينة ، ومعظمها يقصد منه بصفة خاصة تعليم الأطفال كيفية الاستفادة من الكتب والمكتبات . وقد يكون أحسن وجوه التعاون فى هذه الناحية ما يشاهد فى شفيلد ، حيث قد شكلت لجنة فرعية لمسائل التعليم والمكتبات والمعارض الفنية والمتاحف ، تقوم بتوجيه اهتمام الأطفال والمراهقين إلى ما بتلك المدينة من مرافق لخدمتهم فى هذه النواحى . وقد وضعت تلك اللجنة عقب الحرب مباشرة رسالة عن إنشاء دراسات خاصة للتلاميذ المنتهين من المدرسة عن كيفية استخدام الكتب والمكتبات ،

قالت فيها : « إن الطفل الذى يدرك مقدار ما يحتمل أن يستفيده من متابعة ميوله بعد ترك المدرسة ، والذى يستطيع أن يحسن استخدام المراجع الهامة ، لهو الطفل الذى توافرت له الأسباب لجنى أطيب الثمرات مما تقدمه له المكتبة العامة من خدمات » .

وفى طى هذه الكلمات تكمن المعضلة التى تواجه جميع أمناء المكتبات ، وتلك هى صعوبة المحافظة على اهتمام المراهقين بالكتب والمكتبات بعد الانتهاء من الدراسة ، إذ أن المشاهد فى الوقت الحاضر هو أن الصلة بالمكتبة تنقطع بمجرد الاشتغال بأى عمل . وقد يكون هذا الانقطاع مؤقتاً ، ولكنه كثيراً ما يصرف عن المكتبة بعض من كان يرجى لهم النفع منها ، انصرافاً لا رجوع بعده . ولعل السبب فى ذلك هو أن مكتبه الأطفال ليس لها من الجاذبية ما يستهوى ميول الكثيرين من أبناء الخامسة عشرة ، وأن مكتبة الكبار تبدو لهم ضخمة رهيبة فيتهيبون استعمالها . ولقد عالج بعض المهتمين بالأمر هذه المسألة بأن أنشئوا مكتبة متوسطة ، يعنون فيها أكثر ما يعنون بما هو أقرب إلى النضج وإلى الاتجاهات العملية من ميول المراهقين ، فمن كتب فى السير والتراجم ، إلى أخرى عن الهوايات وعن شتى الموضوعات العامة التى تثير اهتمام كل قارئ ، إلى الروايات . على أن النجاح هنا كما هو الحال فى شأن مكتبة الأطفال يتوقف معظمه على شخصية موظفى المكتبة وذكائهم ، فقد ثبت مراراً وتكراراً أن أية مجموعة من الكتب القيمة لا يمكن أن تفى بأغراضها إذا لم يصحبها إرشاد شخصى ، يقوم به أمناء مدربون خبيرون ، لهم ميل خاص إلى هذا الجزء الشاق من واجباتهم .

ولما كانت معظم المكتبات لا يتيسر فيها المكان ولا الموظفون اللازمون لخدمة الأقسام الخاصة التى من هذا القبيل ، فقد أصبح لا معدى من الاعتماد كل الاعتماد على ما يمكن أن تصيبه مكتبة الأطفال من نجاح فى خلال السنوات التى تشغل فيها تلك المكتبة جزءاً من حياة الأطفال وتكون محببة إليهم . ولإدراك هذا الغرض جرى العرف على تعيين أمينة مدربة لمكتبة الأطفال ، يكون من أعمالها الفنية إلقاء قصص ومحاضرات فى أوقات معينة . وعليها أيضاً أن تعمل على تحقيق الاتصال بالمدارس والنوادى ، وأن تنظم مناسبات خاصة مشوقة ، مثل أسابيع عرض الكتب للأطفال . ويمكن بحسن توجيهها تشجيع الأطفال الأكبر سناً على أن يمارسوا بأنفسهم أعمال المكتبة بالتدريج ، مبتدئين بالأعمال السهلة

البسيطة ، إلى أن يحين بعد ذلك الوقت الذى يعهد فيه إليهم بأعمال أخرى أدق ، مثل تكليفهم مطالعة كتاب ما وتقديم مذكرة برأيهم فيه . وهكذا شيئاً فشيئاً تستطيع أمينة المكتبة أن تعرف شخصيات قرائها ، وينبعث فى نفسها الاهتمام بمدى نموهم العقلى ، فتعمل على إذكائه بالإرشاد إلى مطالعة ما هو أوسع مدى وأدعى إلى التفكير .

ومع كل ما تقدم . فلاجدال فى أنه لا يزال هناك مجال للمزيد من الخدمات للأطفال فيما يتعلق بدراستهم وهواياتهم ، ولا يزال أمر توسع المكتبات العامة فى هاتين الناحيتين يشغل المقام الأول من تفكير المهيمنين على شئونها .

الدراسات المحلية فى مدارس المدن

عن « صحيفة التربية » الإنكليزية .

ينشأ التلاميذ بمدارس الريف ولديهم الفرص الكافية لمشاهدة مختلف الأعمال فى الحقول على مر الأيام واختلاف الفصول . وهم يكتسبون من ذلك خبرة تمكنهم من التعرف على اتجاه ميول زملائهم وجيرانهم ، ومن المساهمة فى نشاط جماعات صغيرة منهم ، وقد يصلون عن طريق تلك المشاهدة وهذه المساهمة إلى تكوين فكرة معقولة مبسطة عن العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين البشر . أما طفل المدن فعلى عكس طفل الريف يحتمل ألا تعطيه الحياة المعقدة التى يعيش فيها سوى فكرة مضطربة مشوشة ، وهكذا لا يستطيع أن يتبين بنفسه مكانه من العالم الذى يعيش فيه . ولهذا السبب كانت الدراسة المحلية فى مدارس المدن من الأهمية بمكان ، رغم ما قد يصادفه المعلمون فى تنظيم تلك الدراسة من صعاب تفوق ما يلاقيه المعلمون بالريف .

والتعقيد النسبى الذى تتسم به الحياة فى المدن يكفل توافر فرص واسعة منوعة فيها للمستكشف الصغير ، على أن هذا قد يشجع المعلمين على الاعتقاد بأن كل ما يحتاجون إليه ليبرهنوا على مسايرتهم الاتجاهات الحديثة فى التربية هو وضع برنامج شامل لزيارة المصانع . وقد تمادى بعضهم فى ذلك لدرجة أنهم

يرتبون ، في بعض الحالات ، سبع زيارات مختلفة أو ثمانية فى فترة دراسية واحدة . وعند ما تنبه المشرفون على التعليم إلى ما فى هذا من خطأ — ولعل ذلك يكون قد حدث عن طريق الشكاوى التى وصلتهم من مديرى المصانع — عمد بعضهم إلى فرض رقابة على الرحلات المدرسية ، وإخضاعها لنظام دوزى ، فأصبحت السلطة المشرفة هى التى تحدد ما يسمح للمدرسة القيام به فى كل فترة من بين الرحلات التى يقترحها المدرسون . فماذا كانت النتيجة ؟

لقد أخذ كثير من مديرى المصانع يرفضون السماح لطلاب المدارس بزيارة مصانعهم . ولا تنصب شكوى المديرين فى الغالب على أن مثل تلك الزيارات تكلفهم كثيراً من الوقت الذى يصرفه من يرافق التلاميذ من موظفى المصنع دون إنتاج ، إنما يسيئهم أكثر من ذلك ما يبدو على التلاميذ فى أثناء الزيارة من عدم الاهتمام والاكتراث . فهم — على حد تعبير أحد المديرين — أميل إلى اللعب والعبث فى فناء المصنع منهم إلى السعى لتحصيل شىء من المعرفة فى داخله . وقد يكون من أسباب هذا التصرف من جانب الأطفال كثرة الزيارات التى يقومون بها ، غير أن هناك أسباباً أخرى على درجة كبيرة من الأهمية ، وإن كانت أقل وضوحاً من هذا السبب . فهل يرغب تلاميذ الفصل أو المجموعة رغبة حقيقية فى زيارة المصنع ، أم أن هذه الزيارة تمت وفقاً لرغبة المدرس فقط ؟ إن من أهم أهداف مثل هذه الزيارة إشباع رغبة الأطفال فى استطلاع ما يحيط بهم ، لذلك كان من الواجب أن يكون الحافز إلى الزيارة اهتماماً تلقائياً عند التلاميذ ، أو على الأقل أن يكون الدافع إليها اهتماماً استثير فى نفوس التلاميذ وأحسن توجيهه قبل القيام بالزيارة . ولا يمكن أن يخضع هذا الاهتمام لبرنامج جامد للزيارات يحدد مقدماً فى أول العام أو الفترة . فينبغى ألا ننسى أنه كلما ازداد تزاحم المدارس على زيارة أمكنة بعينها ، تضاءلت الفرصة لترتيب الزيارات فى الوقت الذى ينشأ فيه اهتمام التلاميذ بها دون تأخير .

ثم إن جلبة الآلات وموسيقى المذياع فى المصنع قد تحول بين التلاميذ الذين يسيرون فى آخر المجموعة وبين سماع ما يقوله المرشد الذى يصاحبهم للشرح إذا كان عددهم كبيراً . ولهذا ينبغى أن يزود تلاميذ الفصل قبل الزيارة بمعلومات كافية عن الآلات وطرق الصناعة ، كى يفهموا معظم ما يشاهدونه دون حاجة إلى شرح مستفيض . كما يمكن أن يقسم التلاميذ فى الفصل إلى جماعات ، تتوافر

الواحدة منها قبل الزيارة على معرفة مرحلة معينة من مراحل العمل الذى سيقومون بمشاهدته ، فتستطيع بذلك أن تعاون غيرها على الفهم ، وأن تقوم من جهة أخرى بجمع معلومات جديدة عن تلك المرحلة ، لمناقشتها فيما بعد مع زملائهم فى الفصل . إن التلاميذ فى هذه الحالة يذهبون مسلحين بعدد من الأسئلة المعينة يودون الحصول على إجابات عنها ، وهذا مما يزيد فى احتمال أن يحتفظوا باهتمامهم أثناء الزيارة . والواقع أن كثيراً من الزيارات الناجحة للمصانع إنما تمت عقب أحاديث ألقاها بعض الصناع على التلاميذ فى حجرات الدراسة ، وكان اهتمام التلاميذ بما قاله الصناع مثيراً لرغبتهم فى رؤية ما يدور فى المصنع . ولا شك أنه قد بقيت بعض الأسئلة التى طرأت على أذهانهم أثناء الحديث دون جواب ، فباتوا يتلهفون على معرفة الإجابة عنها . وهكذا خرج المستكشفون الصغار لزيارة المصنع بعد ذلك ، يحاولون الوصول إلى تلك الإجابة بأنفسهم .

ثم إن من المحتمل ألا يشرح المختصون نظام العمل فى المصنع بعبارات يسهل على التلاميذ فهمها وتتبعها ، فهل من المغالاة فى شيء أن نطلب ممن يرافقون التلاميذ من المدرسين أن يكونوا على استعداد للإجابة عن أسئلة تلاميذهم التى لا تحتاج إلى تخصص فى الصناعة ، ولتكملة شرح المرشدين بلباقة ؟ إن المدرس يجب ألا ينسى أن الدراسة المحلية ، مثلها مثل معظم الطرق الفاعلية ، تتطلب منه وقتاً أطول ، وثروة من المعلومات العامة أوسع ، مما كانت تتطلبه الطرق التقليدية .

أما الحقائق والنماذج التى يتم جمعها فى الزيارة فينبغى أن تؤخذ إلى المدرسة ، حيث يتوفر أفراد المجموعة المختصة على بحثها ومناقشتها . وهكذا إذا أردنا أن تحقق الزيارة أعظم نفع تربوى ممكن للأطفال ، وجب ألا يقل الاهتمام بمتابعة نتائجها عن العناية بإعدادها . وليس من المستطاع أن تتوالى الزيارات التى تنظم بهذه الطريقة المحكمة بسرعة وبشكل رتيب ، ولذا يجدر بالمدارس أن تقلل من عدد الزيارات ، فعند ذلك تخف الصعوبات وتتحسن فرص الاستفادة من الزيارات تحسناً كثيراً .

وينبغى ألا نقصر زياراتنا على المصانع ، فإن بيئة تلميذ المدن تشتمل على أشياء كثيرة غير مداخن المصانع وآلاتها ومبانيها . فهناك آلاف من الحوانيت يكسب التلاميذ من زيارتهم إياها معرفة مباشرة بالكثير من حقائق التاريخ والجغرافية

ومبادئ الاقتصاد ، التى لا يتسنى لهم كسبها بالدراسة النظامية فى الفصول . كما أن هناك المساجد والكنائس ذات القيمة التاريخية ، حيث نجد التاريخ مسطوراً على الأحجار والزجاج الملون . وهناك الحدائق العامة ، والمحاجر ، والأنهار والجسور ، والمنازل التى تبنى ، ورجال الشرطة وهم يؤدون أعمالهم ، والمشروعات الاجتماعية على اختلاف أنواعها . كل هذه وغيرها جزء أساسى من حياة المدن ، سوف يتصل به الطفل إن عاجلا أو آجلا ، وينبغى أن تكون عناصر أساسية فى الصورة التى يرسمها طفل المدن فى ذهنه للعلاقات الاجتماعية والاقتصادية بين البشر .

ولما كان تلميذ المدينة ، إذ يبدأ الدراسة المحلية ، يصادف من الاضطراب والتعقيد ما لا قبل له به ، ينبغى ألا نعمل من جانبنا على زيادة صعوباته بالإكثار من الزيارات التى تأخذه إليها ، وبالقيام بتلك الزيارات دون أن يعد لها الإعداد الكافى . فليس الغرض عرض شريط سينمائى سريع الحركة للحياة ، بل إن مهمة المدرس هى أن يعرض فى وضوح بعض العناصر الهامة التى تتألف منها الحياة الحديثة المعقدة ، وأن ينظم هذه العناصر فى إطار قوى مفهوم ، يبنى عليه التلميذ بالتدريج نظام حياته الاقتصادى والاجتماعى فى المستقبل .

مشكلة ازدحام الفصول

بدأنا هذا الباب فى العدد الماضى بأن وجهنا إلى حضرات القراء استفسارا عن أوفق الطرق لمواجهة الصعوبات التى تنشأ من ازدحام الفصول بالتلاميذ ، مثل صعوبة النظام ، وصعوبة العناية الفردية بالتلاميذ وإعطاء الضعفاء منهم قسطاً كافياً من المساعدة والتوجيه ، والصعوبة الناشئة من ضيق المعامل وعدم كفاية الأجهزة والأدوات العلمية ، والصعوبة الناشئة من كثرة الأعمال التحريرية وما تتطلبه من تصحيح ، إلى غير ذلك من الصعوبات .

وقد وردت إلينا بعض الإجابات ، وأول ما يلفت النظر فيها أن أغلبها لم يتجه إلى وصف الدواء بقدر ما اتجه إلى تشخيص الداء . فمنها ما ذكر أن الحل لمسألة العناية الفردية بالتلاميذ هى أن « يتناساها المدرس إطلاقاً ويجعل من الدروس محاضرات » ، ومنها ما ذكر أن « المدرس لا يستطيع وعنده خمسون تلميذا أو أكثر فى الفصل أن يعرف المتقدم من المتأخر » . أما الأعمال التحريرية « فالخلاص منها بالاقلال منها قدر المستطاع . فأصبحت تعطى الدروس التحريرية واقعياً مرة كل أسبوعين أو ثلاثة أو شهر ، بل واختصر فى الأعمال التحريرية اختصاراً مخلا ، وأصبح التصحيح عبارة عن إمضاء المدرس حتى يعرف حضرة المفتش أن المدرس قد راجع الكراسات » ، و« أصبح درس الرياضة عبارة عن حل المسائل على السبورة ثم ينقلها الطالب فى كراسته ثم يضع المدرس عليها الإشارة المعروفة علامة التصحيح » . وأما الدروس العملية والتجارب العلمية « فلا دواء لها غير الكلفتة والمر السريع ، حتى لا يضيع الوقت بين استفهام من هذا وسؤال من ذاك » .

وقد ظهر على هذه الإجابات روح اليأس والتشاؤم والاستسلام للأمر الواقع استسلاماً لا نرى له ما يبرره . فبالرغم من أن إحدى الإجابات قد ذكرت أن المدرس ، مهما تكن شخصيته ، غير قادر على أن يفيد الطلبة أو يتمكن

من حفظ نظام الفصل ، فاننا نعتقد أن فى وسع المدرس ذى الشخصية أن يعمل الكثير .

إن الظروف التى تتحدى المدرس تبرز خير ما عنده من وسائل الابتكار للتغلب عليها . ولحسن الحظ أن الإجابات لم تخل تماماً من مثل هذه الروح ، فقد وجدنا من يفكر فى المشكلة تفكيراً موضوعياً . ذكر أحد حضرات المدرسين فى رده . أن حفظ النظام فى هذه الظروف يتأتى نتيجة لما يأتى :

١ — شخصية المدرس الجادة الحازمة .

٢ — مقدار الأهمية التى يمكن أن يعطيها لعمله فى مدرسته .

٣ — إخراج التلاميذ الذين هم على استعداد للعب وليس لديهم استعداد لتلقى الدرس .

٤ — العقوبات المدرسية إذا لزم الأمر .

ونحن إذا كنا نرى أن الوسيلتين الأخيرتين يجب أن تستعملا بكل حذر ، فإنا نرحب بروح الجد التى يأخذ بها حضرة المدرس عمله .

والواقع أن المدرس إذ يواجه فصلا مزدحماً كبيراً فإن عليه ألا ييأس كل اليأس من مبدأ الأمر ، وأن يفكر فى كيفية العمل مع هذا الفصل عملا مثمرا . وبطبيعة الحال لا يمكن أن يكون العمل مع الفصل الكبير المزدحم كالعمل مع الفصل الصغير غير المزدحم ، وفى نظرنا أن أول ما يجب على المدرس عمله هو إشراك التلاميذ معه فى الشعور بهذه المشكلة ، وبذل الجهود المشتركة لتغلب عليها .

ويستلزم ذلك قطعاً أن تكون للمدرس شخصية قوية ، وأن تكون لمادته أهمية فى نظر التلاميذ ، كما ذكرت معظم الإجابات . ولكن من أين لبعض المدرسين بالشخصية ، ومن أين لمادتهم بالأهمية ؟ هذا سؤال مهم جداً ، ولكن الجواب عليه غير عسير ، فأسلوب الحزم الرفيق ، أو الرفق الحازم ، هو الأسلوب الكفيل بجعل المدرس شخصاً محترماً بين تلاميذه . وهناك درجات من الرفق ودرجات من الحزم ، يمزجها المدرس حين يواجه تلاميذه فى مختلف المواقف ، فيخرج منها ذلك المزيج الذى يلائم كل موقف على حدة . فهو فى أشد المواقف وأعسرها شديد عنيف ولكنه رفيق عاطف ، لا يشعر التلميذ بأنه خصم له مهما حدث . وهو فى أدق المواقف وأقربها إلى المرح والفكاهة ، حازم يمسك زمام

الموقف ولا يسمح بتجاوز الحدود . كل مدرس يستطيع أن يتبع مثل هذا الأسلوب فى حدود ما وهب من عناصر الشخصية ومقوماتها ، وبذلك يستطيع أن يتمرس شيئاً فشيئا بهذا الأسلوب الذى يجعله قائداً لتلاميذه يحب ويحترم ، يرغب ويهاب ، لأن كل تلميذ يشعر أن فى رفقه شىء من حنان الأب وفى حزمه شىء من قوته ، وأن الحنان مستعد لأن يظهر حتى فى أوقات الشدة ، والقوة مستعدة لأن تبدو فى أقرب الأوقات إلى الرفق والمرح .

أما أهمية المادة فهى مشتقة من نظرة المدرس إليها ، ومن اقتناعه هو بأهميتها ، قبل كل شىء . ولكنها مشتقة أيضاً من تلك النظرة التى تنفذ خلال المادة الجافة ، فتصل ما بينها وبين الحياة ، وتصل ما بينها وبين حاجات المتعلم وحاجات أهله والأقربين إليه وحاجات بيئته . هذه النظرة التى تجعل من مادة الدراسة شيئاً يهتم به الفكر أو تهتم به العاطفة ، شيئاً يمثل جهاد الفكر الإنسانى ، ويتصل بتقدم الحضارة ، ويساهم فى رفاهية الإنسان وسد حاجاته وتوفير السعادة له ، شيئاً يتصل من قريب أو من بعيد برفاهية الوطن ورفعة شأنه فى الماضى أو فى الحاضر أو فى المستقبل . هذه النظرة النفاذة هى التى تحيل موات المادة إلى حياة ، وجمودها إلى حركة ، وتحيل السأم فيها إلى شوق ، وتجعل من كل ما يدرسه المتعلم إضافة إلى رصيده من المعرفة الإنسانية ، ذات الأثر فى توجيه سلوكه الخاص والعام .

إذا توفر هذان الشرطان ، فإن المدرس يصبح سيد الموقف ، ويستطيع عند ذلك أن يفكر ، ويشرك تلاميذه معه فى التفكير ، فى وسائل الإفادة من وقتهم المحدود ، ومن فراغهم ، إلى أقصى حد ممكن ، ويستطيع بذلك أن يتغلب على كثير من العوامل التى تحتمها عليه الظروف .

أما العناية الفردية ، فمن وسائلها أن تقسم الفرق الدراسية إلى فصول حسب المقدرة ، فيأتى فى النهاية فصل أو فصلان من الضعاف ، ينضم إليهم فى أثناء السنة الدراسية كل من نراه غير قادر على مسايرة فصله ، ونعمل على معالجة نواحى الضعف فى هؤلاء التلاميذ . ولا يتحتم أن نهتم بإكمال المقرر الدراسى لهم ، بل يجوز أن نركز الاهتمام على قدر مناسب منه . وقد قامت بعض المدارس بعمل ذلك ، ونجحت الفكرة .

أما كثرة الأعمال التحريرية فقد ذكرت بعض الإجابات أن التغلب عليها

يكون بأن يصحح المدرس نصف كراسات الفصل فقط ، ويعمل إحصاء بالأخطاء الشائعة ، ليشرحها للتلاميذ فى حصة أخرى ، ثم يكلف النصف الآخر بتصحيح هذه الأخطاء بنفسه . ويعمل فى المرة التالية مع النصف الذى لم يصحح كراساته ما عمله مع النصف الأول . بذلك يستريح المدرس ويستفيد التلميذ ، فقد « ثبت أن التصحيح لا يهتم به التلميذ إلا لمعرفة درجته وليس للاستفادة من أخطائه » . وهذه محاولة لا بأس بها نحب أن نطرحها على القراء ، لعلهم يجدون فائدة من تجربتها .

وإذا لم يتمكن المدرس من إعطاء العمل الفردى مع التلاميذ حقه من العناية ، فلا أقل من أن يلجأ إلى جعل التلاميذ يقومون هم أنفسهم بنوع من العمل الفردى فى جو من الهدوء والاستقرار . ولكل مادة طبيعتها فى هذه الناحية ، ولكن المدرس سيجد فى الكتاب المدرسى وسيلة تعينه فى هذا السبيل ، مهما تكن جودة أسلوبه وترتيب أفكاره ، فكم من الكتب المعقدة استطاعت أن تفتح الأذهان رغم إغلاق عبارتها وتعقد أسلوبها . وعلى المدرس أن يدرس الكتاب الذى فى أيدى التلاميذ دراسة جدية ، وأن يرسم الخطة لإفادتهم بأن يكلفهم قراءات يرشدهم إلى طريقتها وأسلوبها ، ويعد لهم بطاقات تحتوى على توجيهات فى القراءة ، تزيد محصولهم ويتبين من الإجابة عليها مدى إفادتهم . ولو لم يفعل المدرس غير أن يتجه هذه الوجهة فإنه لا محالة واصل فى نهاية الأمر — بعد كثير من الجهد — إلى أن يجعل تلاميذه قادرين على الإفادة مما فى أيديهم من كتب . فكأنه بذلك يضيف إلى جهوده جهود معلم ثان هو الكتاب ، بل ومعلم ثالث هو التلميذ نفسه . ولا شك أن النجاح فى بادئ الأمر سيكون ضئيلا ، ولكن المدرس لا يجب أن ييأس ولا أن ينهار أمام أول صدمة ، فيعدل عما هو مقتنع بصوابه . والطرق السليمة دائماً طرق لا تؤتى ثمارها إلا بعد حين ، وربما كانت أقل الطرق قيمة فى التربية هى تلك التى تظهر آثارها سريعاً .

وكثرة عدد التلاميذ فى الفصل لا يجوز أن تحمل المدرس على أن ييأس من القدرة على دراسة تلاميذه كأفراد ، بل عليه أن يرسم الخطة لذلك ويأخذ من الوقت ما يكفيه ، فيدرس بضعة تلاميذ فى كل أسبوع ، ويضمن أن كل واحد من الفصل قد اتصل به اتصالا فردياً مرة فى كل شهر أو شهرين على الأقل ، حسبما تتيح له ظروف عمله وتوزيع فصوله .

أما الدروس العملية فيمكن أن نقيس فيها على الاقتراح الذى سبقت الإشارة إليه فيما يتعلق بتصحيح الكراسات . فليس الغرض من الدروس العملية مجرد الذهاب إلى المعمل . بل إن من المهم جداً أن يتدرب التلميذ على العمل وأن يدرك صعوباته ويتقن أداءه . وإذا كانت ظروف المدارس قد أصبحت لا تسمح بالإفادة من الدراسة العملية إفادة كافية للأسباب التى شرحتها الإجابات التى وصلتنا ، فإن المنطق يقتضى أن نتواضع فى أهدافنا ، فخير للتلميذ أن يحسن القيام بتجربة واحدة من أن يقوم بعشر تجارب لا يحسن القيام بواحدة منها . ولعل من المستطاع أن يقتصر المدرس فى أول الأمر على عدد من التلاميذ يستوعبهم المعمل ويستطيع هو أن يمر عليهم ، بينما يعطى الآخرين اختباراً أو عملا تحريرياً له علاقة بالموضوع ، فإذا أتت التجربة الثانية عكس الوضع ، وذلك حتى يجد كل تلميذ شيئاً من سعة المكان وشيئاً من العناية التى تصرفه عن العبث وتحبب إليه العمل . والواقع إن التلميذ إذ يشعر بهذا الاهتمام من المدرس ويرى أن كل نقطة بسيطة تلقى حظها من العناية الكبرى ، فإن روح الجد والاهتمام تبدو واضحة أمامه ، وقد تنتقل إلى أسلوبه فى العمل . ولأن يتدرب التلميذ على نصف المقرر تدريباً وافياً خير من أن يضيع وقته فى المقرر كله دون أن يتدرب التدريب الكافى .

أما فيما يتعلق بالأدوات فإن المدرس يستطيع أن يستفيد مما يوجد فى البيئة من خامات وأدوات يمكن تحويلها بكيفية تجعل منها أدوات علمية ذات قيمة كبيرة . فالأكواب والأوانى المنزلية على اختلافها صالحة لإجراء كثير من التجارب ، ومن الممكن تركيب جهاز مبسط من أدوات عادية ، قد تقوم فيها غابة البوص مقام أنبوبة الزجاج ، وشريط اللحام مقام وصلة المطاط ، وكوب الزجاج أو زجاجة « الكازوزة » أو « الكوكا كولا » مقام المخبار فى جمع الغازات . ويستطيع المدرس بقليل جداً من النفقات أن يركب جهازاً للتقطير عند السمكرى ، وأن يجعل من صانع الفخار صانعاً لأدوات علمية لا نهاية لها ، تكون لها نفس الفائدة وإن لم يكن نفس الرونق الذى للأشياء التى تستورد من الخارج بأبهظ الأثمان . وكذلك فى المواد . فكثير من التجارب يمكن أن تجرى على مواد عادية غير نقية نقاءاً كيماوياً تاماً ، ولعله من المفيد بصرف النظر عن الحاجة العارضة ألا يكون النقاء التام إلا حيث يطلب ، وأن تستخدم المواد المألوفة كلما أمكن استخدامها ، ففى ذلك وسيلة لتعرف الطالب على بيئته ، وفهم لأساس هام من أسس الصناعة

والكيمياء وهو ألا تنقية بدون حاجة إليها وداع لها .

هذا بعض ما يعن لنا. وإننا لنقدر الصعوبات التى يواجهها المدرس فى تنفيذ كل ذلك أو بعضه . ولعلنا قد هونا من أمر هذه الصعوبات بعض الشىء ، ولكنها صعوبات حقيقية . فليعمل كل على قدر استطاعته لعل النجاح يكون حليفه .

مشكله العدد القادم

ما هى ، فى رأيك ، النواحى التى ينبغى أن تطلق للمدرس فيها حرية العمل ، وما مدى الحرية التى يسمح له بها فى كل من هذه النواحى ؟

(فى التصرف فى المناهج مثلا ، أو فى إجراء التجارب المتعلقة بأساليب التدريس ، أو فى اختيار الكتب الدراسية وكتب المكتبات ، أو فى الامتحانات والوسائل الأخرى التى تستخدم للحكم على مقدرة التلاميذ ونقلهم من فرقه إلى فرقة أعلى ، أو فى تنظيم نواحى النشاط الحر ، إلخ إلخ ؟)

أرسل ردك على هذا الاستفتاء فى موعد لا يتجاوز ٢٥ مايو ، كى ينشر فى عدد يوليو القادم .

تجربة اليونسكو فى التعليم الأساسى بالشرق الأوسط

من الحقائق البارزة فى السياسة الدولية فى الوقت الحاضر إيمان الساسة والقادة بأن مصالح العالم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً يصعب معه تجاهل أى فريق من شعوبه ، وأن السبيل الوحيد لحياة دولية مستقرة هو تحسين الأحوال المعيشية لسكان العالم كله ، ورفع مستوى الحياة رفعاً محسوساً لشعوب البلاد المختلفة ، وأن انتشار التعليم ورفع مستوى الثقافة بين الأفراد والجماعات شرط أساسى لرفع مستوى الحياة فى الأمم ، ولسلام العالم وازدياد رفاهيته . ولهذا نجد دعوة صريحة قوية إلى ضرورة العمل على نشر الثقافة والتعليم فى جميع أنحاء العالم ، وتعاون الأمم المختلفة فى هذا الصدد ، وذلك بالمساعدة الفعلية وبتبادل الخبراء والفنيين ، وإذاعة الخبرات والتجارب . وتقوم هيئة اليونسكو بجهود واسعة لتحقيق ذلك .

ومن هذه الجهود التجربة التى تجريها فى التعليم الأساسى ببلاد الشرق الأوسط العربى ، بالاتفاق مع وزارتى المعارف المصرية والعراقية . وقد اختيرت للتجربة منطقتان ، إحداهما تمثل الريف المصرى ، والأخرى تمثل أوساط البدو العراقية . وستكون مدة التجربة ستة شهور ، منها أربعة فى مصر ، وشهران فى العراق .

وتشمل المنطقة التى اختيرت فى مصر مجموعة من القرى يبلغ عدد سكانها ٣٥٠٠٠ نسمة بمديرية القليوبية ، تتوسطها قريتا سنديبس وسنديون . وقد اختيرت هذه المجموعة لأنها ، مع تمثيلها للريف المصرى ، قريبة من القاهرة ، ولوزارة الشئون الاجتماعية مركز اجتماعى بقرية سنديون ، كما أن لوزارة الصحة مجموعة صحية بقرية سنديبس ، ومن جهة أخرى تقوم مؤسسة ركفلر الأمريكية بأبحاث صحية فى هذه المنطقة ، واجتماع هذه الخدمات فى المنطقة مما يساعد على نجاح التجربة . وقد وضع حضرة صاحب المعالى الدكتور حافظ عفيفى باشا سراى المغفور له أمين سامى باشا بقرية البرادعة — وهى إحدى القرى المختارة — تحت تصرف القائمين بالتجربة

وتتكون الهيئة المشرفة على التجربة فى مصر من أربعة من الخبراء مبعوثين من هيئة اليونسكو ، وأربعة من رجال التربية المصريين ، واثنين من رجال التربية العراقيين ، ومندوبة من لبنان . وتستعين الهيئة بعدد من الأخصائيين من الوزارات والمصالح المختلفة ، كما وضع تحت تصرفها اثنان من المترجمين ، وعدد من الموظفين لأعمال السكرتارية .

وقد بدأ العمل فى أول يناير سنة ١٩٥١ ، وعما قريب سينتقل بعض رجال الهيئة إلى العراق ، لبدء العمل هناك فى منطقة الدجيلة التى اختيرت لهذا الغرض ، بينما يستمر العمل فى المركز الرئيسى بمصر حتى أواخر شهر يونيو القادم .

وكلمة « التعليم الأساسى » اصطلاح شاع استعماله أخيراً ، للدلالة على نوع التعليم الذى يجب أن يتوفر للجماعات التى يسود فيها الجهل وينتشر فيها المرض والفقر ، لكى تستطيع هذه الجماعات أن تساير ركب الحضارة ، وأن تعيش حياة كريمة لائقة بالعصر الحديث .

والتعليم الأساسى محلى فى محتوياته وأغراضه الخاصة ، يتغير بتغير الزمان والمكان . وهو يختلف باختلاف الجماعات والثقافات ، وباختلاف الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لكل منها .

وهو يختلف عن التعليم المدرسى العادى فى أغراضه ووسائله وأساليبه . فهو لا يختص بفئة دون فئة ، بل يتناول الكبار والصغار ، والرجال والنساء ، على السواء ، ويأخذ فى اعتباره مشاكل الجماعة ومصالحها . وهو أكثر صلة بحياة الناس وأوضاعهم الاجتماعية وأحوالهم الصحية والاجتماعية والثقافية ، وينصب على المشاكل الناتجة عن هذه الأوضاع انصباباً مباشراً ، ويهدف إلى تحقيق الفوائد العاجلة فى هذه النواحى .

وليس للتعليم الأساسى معاهد أو أمكنة خاصة ، فقد يكون فى المدرسة أو المنزل أو الحقل أو المصنع أو النادى أو المسجد ، وقد يكون فى الصباح أو المساء ، وقد يكون مهنياً أو ثقافياً أو كلاهما ، وقد يكون مباشراً بالمحاضرة والتلقين ، أو غير مباشر كما فى الدعاية والإرشاد والمعاونة ، ولا تنفرد به جماعة دون الأخرى ، بل تشترك فيه وتتضافر عليه كل القوى والمؤسسات القائمة فى الجهة . حقيقة أن التعليم لن يستطيع وحده حل مشكلات الجماعة وإسعادها ، ولكنه ضرورى لحسن استغلال الوسائل الموجودة والانتفاع بها .

يتضح مما تقدم أن غاية التجربة التي تجرى الآن لاتتعلق بالوصول إلى برنامج نهائي مفصل لما يسمى التعليم الأساسي ، لقصر المدة المحددة من جهة وللاعتبارات المتقدمة من جهة أخرى ، ولكنها ترمى على الأكثر إلى توضيح الأسس ، وتعيين الاتجاهات . ويمكن إجمال هذه الأسس في ثلاثة ، وهي : طريقة البحث ، والوسائل ، وتكوين القادة .

أما طريقة البحث ، فالهيئة تعنى بدراسة أحوال المنطقة ، من النواحي الثقافية والتعليمية والاقتصادية والصحية ، ودراسة المؤسسات التي تقوم بالعمل فيها ، وذلك عن طريق الاستفتاء أو المقابلات الشخصية .

وأما وسائل التعليم الأساسي ، فأهمها الكلمة المكتوبة ، والسينما ، والراديو. وبين خبراء اليونسكو خبراء في هذه النواحي ، فهناك خبير في مكافحة الأمية ، وآخر في السينما ، وثالث في الإذاعه .

وأما تكوين القادة وإعدادهم ، فلعله أهم ما يرتكز عليه التعليم الإساسي ، وعليه يتوقف نجاحه أو فشله . وقد يكون هؤلاء القادة من أهل القرى ، أو من الوافدين عليها ، أو ممن يرسل إليها من الموظفين ، سواء أكانوا معلمين أو أطباء أو مهندسين أو زراعيين أو خداماً اجتماعيين . فهؤلاء جميعاً يساهمون في التعليم الأساسي بجهودهم وجهود مؤسساتهم ، ولذلك فإن إعدادهم لأداء رسالتهم جزء هام في أي برنامج للتعليم الأساسي .

هذه كلمة مبدئية تبين بايجاز أغراض التجرية واتجاهتها ، ونرجو أن نعود الى الكلام عنها عندما تنتهي ، لنشرح النتائج التي وصلت إليها .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الثالثة | يولية ١٩٥١ | العدد الرابع

فهرست

صفحة

مدارس الحضانة والبيئة الثقافية ... ... الدكتورة ماريا منتسورى ٢

الشعور السلبى فى نفوس التلاميذ ... ... الدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان ٨

تعليم « الكاتب » فى مصر القديمة ١٣

الطفولة والشباب فى منتصف القرن العشرين ١٩

أثر المخيمات فى بناء الخلق ... ... السيدة مارى لافرقى كورتل ٢٤

التربية والتحول الاجتماعى ... ... الدكتور جورج جرين ٢٧

اختيار الطلاب للجامعات فى انجلترا ٣٥

الامتحان ... ... للأستاذ محمد فؤاد جلال ٤٣

نظام التعليم فى هولنده ... ... الدكتور مصطفى فهمى ٤٨

الحفلات المدرسية ودلالتها ... ... للأستاذ محمد سعيد قدرى ٥٦

التعليم فى العالم العربى ... ... للأستاذ محمود مهدى استانبولى ٦٠

العناصر الأساسية فى تدريس التاريخ ... ... الدكتور أبو الفتوح رضوان ٦٢

الفن لغير الفنان ... ... للأستاذ فتح الباب عبد الحليم ٧٣

تجربة فى تدريس الجغرافيا الإقليمية ... ... الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ٨٠

مكتب بريد فى الفصل ... ... الدكتور محمد خليفة بركات ٨٥

تطبيق بعض الأساليب الحديثة فى مدرسة عادية ... ... للأستاذ صلاح الدين جنينه ٩٠

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثالثة | يوليه ١٩٥١ | العدد الرابع

إلى القارئ الكريم .

تختتم « صحيفة التربية » بهذا العدد عامها الثالث . وقد كان عاماً حاسما فى حياتها ؛ فقد واجهت فيه صعوبات جمة ، ولكنها ، بفضل الله ، وبتعضيد قرائها الأوفياء ، تمكنت من التغلب عليها ، وخرجت منها ثابتة البنيان ، وطيدة الأركان ؛ مما لا يسعنا معه إلا أن نتقدم بالشكر العميق إلى حضرات القراء ، وأن نقطع لهم علينا عهداً بمتابعة السير بالصحيفة فى طريق التقدم والتحسين .

وإنا لنأمل أن تكون الصحيفة قد اجتازت مرحلة طفولتها ، وتمكنت ، بفضل الخطوات الواسعة التى خطتها فى هذه الأعوام الثلاثة — وخاصة فى السنة الأخيرة — من تحقيق بعض أهدافها ، وسد بعض حاجة رجال التعليم فى مصر والشرق العربى إلى مناقشة الأسس والمبادئ التى لا بد أن يعتمد عليها كل تفكير سليم فى حل مشكلاتنا التعليمية ، وإلى الوقوف على مختلف الاتجاهات والأفكار والأساليب التى تتمخض عنها البحوث الحديثة فى ميدان التربية .

كما أننا نحرص على أن تستمر الصحيفة على الظهور فى ثوبها القشيب الذى ألفه القراء . ولكن يقف فى سبيل هذا ما طرأ على تكاليف الطبع عامة ، وثمن الورق بصفة خاصة ، من ارتفاع هائل ، حتى أصبحت قيمة الاشتراك السنوى الحالى لا تكفى هذا الباب وحده من أبواب الإنفاق على إصدار الصحيفة . ولذلك قد اضطررنا إلى رفع قيمة الاشتراك السنوى إلى ٦٠ قرشاً ؛ ونحن على ثقة من أن القراء سوف يقدرون ظروفنا ، ويتعاونون معنا على مواجهة هذه الصعوبة الطارئة .

على أننا ، اعترافاً بما لحضرات مشتركينا الحاليين من فضل فى تعضيد الصحيفة وتشجيعها ، نخصهم بالميزة الآتية ، وهى تخفيض الاشتراك لمن يسدده منهم قبل يوم ١٥ أغسطس سنة ١٩٥١ إلى خمسين قرشاً .

وإلى الملتقى فى شهر أكتوبر إن شاء الله !

مدارس الحضانة والبيئة الثقافية

للدكتورة ماريا منتسورى

لسنا فى حاجة إلى تقديم الدكتورة منتسورى إلى قراء هذه الصحيفة ، فليس فيهم من لا يعرف طريقتهـا فى تربية الأطفال ، وهى الطريقة التى ترمى إلى تنمية شخصيتهم فى الصغر من طريق إفساح مجال الحرية لهم فى تصرفاتهم ، والعناية بتدريب حواسهم وعضلاتهم بالتمارين والألعاب . وهى فى هذا المقال ، الذى كتبته بمناسبة بلوغها سن الثمانين ، تشرح الأسس النفسية والاجتماعية لتلك الطريقة وتلخص نتائج مشاهداتها وتجاربها على الأطفال ، وهى نتائج لم تنشر مجتمعة قبل الآن .

فى سنة ١٩١٠ نشرت صحيفتان معروفتان — هما مجلةمكلور[1] الأمريكية ومجلة « عمل العالم[2] » الإنجليزية أخبار تجربة تربوية ناجحة من نوع جديد ، هى تجربة « مدارس الحضانة » . وكانت التجربة قد بدأت على أطفال تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة ، ومن بيئات شديدة الفقر ، تعيش فى حى « سان لورنزو » فى روما ، ثم اتسعت دائرتها فوراً فشملت الأطفال الذين أنقذوا من بقايا مدينة مسينا عقب الزلزال الذى أصابها فى سنة ١٩٠٨ . وكان أساس التجربة طريقة للتربية قوامها مساعدة الأطفال برفق وبدون ضغط أو إرغام ، على استعادة الشعور بالروابط الإنسانية ، أو بعبارة أدق ، على اكتساب هذه الروابط من جديد ؛ وكان الطريق إلى ذلك هو الحياة والعمل فى جماعة متعاونة . ولم يمض زمن طويل حتى بدأت تنمو فى نفوس

---

(1) Mc Clure Magazine

(2) World's Work

الأطفال ، من تلقاء أنفسهم ، روح قوية من النظام ، ما كان يستطاع إيجادها فيهم بالطرق المدرسية العادية وكان يصحبها شعور اجتماعي جعلهم أحياناً يتصرفون كما لو كانوا فريقاً منظماً . لقد كونوا مجتمعاً تسير الحرية والنظام فيه جنباً إلى جنب : وفى هذا الجو لم يلبث ضحايا زلزال مسينا الصغار أن تعاودهم روح السعادة والنشاط الخليقة بسنهم ، وصحوا من الصدمة التى أحزنتهم وقتاً ما ، ولم تعد تكدر صفو نومهم أشباح مفزعة . لقد تحسنت آدابهم ، وبدأوا يقومون بنصيبهم من العمل الجمعى ، وقد استمدوا من ذلك الشعور بالمسئولية ، وهو شعور كان يبدو أنه يشبع حاجة اجتماعية غريزية فيهم .

وقد ارتبطت بهذه الحقائق ظاهرة أخرى ، بدت عليهم فى الميدان العلمى ، هى ظهور القدرة على الكتابة فجأة فى أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة والرابعة والنصف . وقد ظهرت هذه القدرة بعد شهرين من بداية تعلمهم الحروف الهجائية ؛ وصرح مفتشو المدارس الذين اختبروا هؤلاء الأطفال بأنهم كانوا يكتبون كما يكتب أطفال المدارس الأولية فى سن التاسعة ، وأن قدرتهم على التهجى ربما كانت أحسن من قدرة هؤلاء التلاميذ ، فقد كان يبدو أن لهم ذاكرة فذة للكلمات — حتى الطويلة منها — وقلما كانوا يخطئون فى هجائها .

ولقد كانت هذه كلها ظواهر سيكولوجية واجتماعية جديدة ، هى فى منشئها أكثر ارتباطاً بالطبيعة منها بالتربية ، وكان من الممكن إحداثها فى أى وقت من الأوقات إذا كانت الظروف مناسبة . ولم أفعل شيئاً من جهتى اللهم إلا تشجيع النشاط الحر للاطفال ، وإعداد أجهزة خاصة لتعليمهم .

أما ما كان منى بعد ذلك ، فهو السعى إلى إحداث هذه الظواهر فى الأحوال العادية ، ووضع نظام تعليمى يمكن بواسطته تعميمها وتوسيع مدى تطبيقها . وهذا يوضح لنا منشأ تلك الميزة البارزة التى تتميز بها مدارس منتسورى ، وهى رياضة النفس بالنفس على أساس الحرية .

ولقد حدث فى ذلك الوقت انقسام فى الرأى ، امتد أثره إلى السلطات التعليمية والجمهور ، بسبب فكرة خاطئة ، زعموا فيها أنى كنت أعمل على تنشئة أطفال مخالفين للمألوف ، وبصفة خاصة أعمل على إرغام الطفل الصغير على القراءة والكتابة وما شابه ذلك قبل أن يوجد فيه استعداد للتعلم . ولقد كان الرد الحاسم على ذلك الزعم الواهن أن تزايد عدد المدارس المؤسسة على الطريقة المنتسورية تزايداً سريعاً ،

كما أن المبدأين اللذين كانت طريقتنا تقوم عليهما — وهما الحريه ، واعداد البيئة المناســبة للأطفال — قد انتقلا من مدارس منتسورى إلى المدارس الأولية عامة .

وحدث بعد ذلك أن قرر رجال التربية — بناء على دراسات فى سيكولوجية الأطفال تقوم على اختبارات الذكاء — بأن من المستحيل أن تطبق طريقة منتسورى فى تعليم الأطفال قبل سن الخامسة ، واستنت فى جميع البلاد تقريباً قوانين تحرم قبول الأطفال فى سن دون الخامسة بالمدارس التى تطبق هذه الطريقة ، كما هو الحال فى مدارس الحضانة . ولذلك وجدت أنه لا يتيسر لى القيام بتجاربى إلا فى حالات منعزلة . ومع ذلك فقد تابعت القيام بها فى مدارس خاصة صغيرة ، دون مساعدة مالية أو تشجيع أدبى . وما زلت أباشر إجراء التجارب وقد مضت على فى ذلك أربعون سنة . وفيما يلى ملخص هذه الأبحاث والنتائج التى أوصلتنى إليها ، وهى نتائج لم تنشر إلى الآن :

إن الطريقة — مهما وفقنا فى تطبيقها — لا تنتج نفس النتائج إذا ما طبقت على كبار الأطفال . فمثلا نجد أنهم لا ينتقلون من تعلم الحروف الهجائية إلى كتابة الكلمات الطويلة فى شهرين ، كما انتقل صغار الأطفال . فتعلمهم الكتابة يسير تدريجيا ، بدلا من أن يقفز قفزات فجائية غير متوقعة . ومع ذلك ، فهذه الطريقة فى تعلم الكتابة — وقد وضعت فى ضوء ردود الأفعال الأولى للأطفال — هى فى حد ذاتها أقرب إلى المعقول ، وأنجع من الطرق العادية ، لدرجة أن بعض الهيئات الحربية تقوم بتجربتها فى تعليم الجنود الأميين ، وأعتقد أنها تفيد كثيراً لو طبقت على الأميين من البالغين بوجه عام .

وتثبت جميع التجارب التى قمت بها أن التربية لا تعتمد على الطريقة فحسب ، ولكنها تتوقف أيضاً على عوامل نفسية تختلف تبعاً للسن . فبعض الأعمار تمتاز بخواص سيكولوجية تناسب هذا الفرع من الدراسة أو ذاك . فيظهر التلاميذ فيه تقدما أعظم ، وفى يسر أكثر ، مما يتسنى لهم فى وقت آخر ، وهذا هو السبب الذى من أجله تصبح دراسة طبيعة النوع البشرى . والخواص السيكولوجية لأفراده فى مراحل نموهم المختلفة ، أساساً هاما من أسس التربية .

ساقتنا تجاربنا إذن ، إلى أن نكشف عن حقيقة هامة ، وهى أن صغار الأطفال يمكنهم أن يتعلموا بعض المواد الأساسية ، كالقراءة والكتابة ، بسهولة أكثر

من غيرهم من كبار الأطفال أو البالغين . ولقد أجريت فيما بعد تجارب عدة حول هذه الحقيقة ، وهي تجارب لم تقتصر على دراسة الكتابة . إن عملية التعلم عند صغار الأطفال تتميز بظواهر معينة، كالشغف ،وسرعة اللقانة (١) ، والقدرة على التذكر : وقد استوقف نظر بعض علماء النفس الهولنديين ما لاحظناه من أن النمو العقلي لا يطرد بانتظام ، ولكن يتخذ مظاهر معينة فى أوقات معينة ، وأن صغار الأطفال كثيراً ما يتعلمون بسرعة أكثر ، ونجاح أعظم ، ممن يفوقونهم سناً . ولقد لاحظ هؤلاء العلماء العلاقة بين هذه الحقائق وبين ظهور « الفترات الحساسة » فى نمو بعض أنواع الحيوان ، وهى الفترات التى أثبتت العالم دى فريز (De Vries) وجودها ؛ ففى الفترة الحساسة تتكون عادات نافعة للكائن الحى غير الناضج ، ومتى تكونت هذه العادات تنتهى الفترة الحساسة . وقد اعتقد أولئك العلماء أن السرعة التى يتعلم بها صغار الأطفال الكتابة تدل على وجود « فترة حساسة » يدخل فيها تعلم الكلام ، وتنتهى فى سن الخامسة . وتعلم الحروف الهجائية من شأنه أن ينشط العملية الإنشائية اللازمة لنمو لغة الكلام ويعجل سيرها ؛ ويساعد على ذلك الإيضاح بالصور وغيرها من الأشياء التى يستعين بها الأطفال على الفهم . وقد آمن عدد كبير من علماء النفس اليوم بوجود فترات النشاط الشديد هذه ، فيما يتعلق بنمو بعض الملكات .

وملاحظاتى التى سجلتها فى كتاب « سر الطفولة » لا تشير إلى وجود « فترات حساسة » مختلفة ، تتتابع فى حلقات ، وتنتهى فى سن معينة (عند البلوغ مثلا) فحسب ، ولكنها تشير فوق ذلك إلى أن هناك تغييرات سريعة باطنية تسبق المظاهر الخارجية التى تتمثل فيها تلك الفترات ، ومن أمثلة ذلك أن النمو العقلى فيما يتعلق باللغة يبدأ قبل ظهور القدرة على الكلام فعلا بمدة طويلة . وهذه الظاهرة لا يمكن أن نكشف عنها بالاختبارات ، وذلك لأن هذه الاختبارات لا تسجل إلا الظواهر الخارجية ، أى ردود الأفعال المباشرة .

وفى خلال قيامى بالتجارب على « بيوت الأطفال » ، عشت شهوراً عديدة بين أطفال سنهم أقل من ثلاث سنوات ، وتمكنت من ملاحظتهم باستمرار ، من شروق الشمس حتى حلول المساء . وقد تأكد لى أن صغار الأطفال أكثر ذكاء مما يتصوره البالغون ، وإنما يختلف ذكاؤهم من بعض النواحى عن ذكائنا . وهذا يصل

(1) Intution

بى إلى آخر نقطة أريد ذكرها ، وهى أن هؤلاء الأطفال الصغار لا يصلحون من الناحية العقلية للتعلم منا عن طريق الكلام ، أو عن طريق الشرح ، ولكنهم يستطيعون أن يمتصوا من بيئتهم الكثير من التأثيرات العقلية ؛ وهذه ترسخ فى نفوسهم بطريقة ما ، لا فى صورة أفكار ، ولكن فى صورة خصائص تصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم . وأوضح دليل على ذلك أن الطفل يمكنه الكلام وهو فى سن السنتين ومعنى هذا أنه تمكن من أن يتعلم اللغة فى وقت لم يكن يشعر فيه بذلك على الإطلاق. والواقع أن اللغة ليست نتاجاً فكرياً ، بل هى خاصة لها من الأهمية ما يجعلها من مميزات شخصية الراشد . ومن المميزات الاجتماعية التى تقوم عليها وحدة الجماعة ، قومية كانت أو عنصرية .

ومما تقدم نصل إلى أن اللغة وغيرها من المميزات التى قد تبدو وراثية فى جماعة بشرية معينة تنشأ فى الحقيقة بالاكتساب فى أيام الطفولة الأولى . فالطفل لا يرث الخواص نفسها بقد ما يرث القدرة على اكتساب ما يوجد فى بيئته من الخواص .

وتترتب على هذه النظرية نتائج بعيدة المدى . فبالتأثير فى الأطفال تمكنت الحكومات الدكتاتورية من تنشئة جيوش جرارة من الفتيان الممتلئة نفوسهم بالتعصب والروح الحربية ، والمخلصين لزعيمهم كل الإخلاص . وقد أعد زعماء الدول الدكتاتورية رجالهم قبل أن يعدوا عددهم وأسلحتهم . وذلك لأنهم كانوا يدركون أن احتمال نجاح أى مشروع يتوقف أكثر ما يتوقف على الرجال الذين أحسن إعدادهم .

وفى ضوء هذا لنا أن نتساءل : ماذا يمنع المجتمعات النبيلة ، التى تسيرها المثل العليا للسلام والإنسانية ، من بناء أجيال مستقبلة تكون من صفاتها الطبيعية روح الصداقة نحو جميع الناس ، وروح التفاهم بين الأمم ، على أن يكون ذلك عن طريق تشجيع النمو الحر التلقائى ، لا عن طريق صب الأطفال فى قوالب معينة ، كما تفعل الدكتاتوريات ؟ إن الطريقة التى طبقت فى مدارس الحضانة فى مستهل هذا القرن يمكن استغلالها ، لا فى تدريس القراءة والكتابة والحساب فحسب ، ولكن فى التربية الثقافية العامة أيضاً .

وفيما يلى بعض المبادىء النافعة التى تقوم عليها تلك الطريقة :

أولا — أن ما يعمله الكبار يثير اهتمام الأطفال دون الثالثة ، وإذا كان مما يميلون إليه بطبيعتهم ، فإنهم يحاولون محاكاته من تلقاء أنفسهم .

ثانياً — أن صغار الأطفال إذا سألوا عن تفسير بعض الأشياء ، يجدون التفسيرات التي تجيئهم من أطفال أكبر منهم أيسر فهماً عليهم ، وأكثر إقناعاً لهم ، من أى شيء يقوله لهم المدرس .

ثالثاً — يتعلم الأطفال عن طريق ما يصح أن نسميه الامتصاص أو التشرب ، لا طريق تقديم أفكار مجردة إليهم .

رابعاً — يجد كبار الأطفال لذة حقيقية فى معاونة الصغار ، وفى أثناء قيامهم بذلك يزيد تمكنهم مما سبق لهم أن تعلموه .

خامساً — أن عملية التعلم المتبادل هذه تعوّد كبار الأطفال وصغارهم التعاون والاشتراك فى العمل فى مسائل تهمهم ، وبذلك تعمل على بناء مجتمع قوى التماسك . ولعله يمكن اتخاذ فكرة « التعلم عن طريق التعلم » شعاراً مناسباً للمدارس التى تتبع طريقة منتسورى فى مرحلة التعليم الأولى . وتطبيق هذا المبدأ يؤدى إلى إيجاد معمل تربوى نفسى ، من المنتظر أن يكون لنتائج أبحاثه أعظم الأثر فى المستقبل .

إن ما يجب أن نتذكره بخصوص تربية الأطفال هو : (أولا) أن عقولها دائماً فى حاجة إلى مساعدة أيديهم فى الحصول على المعرفة ، وأن أيديهم هى بدورها فى حاجة إلى أشياء يمكنهم تناولها واستخدامها بسهولة (ثانياً) أن عقل الطفل ينمو عن طريق التعاون مع أنداده ، والمساهمة فى أعمال كانت له الحرية فى اختيارها. وإذا ما توافرت هذه الشروط ، يمكن الأطفال أن يعملوا ساعات عدة كل يوم دون تعب ، طالما كانت الأعمال تتنوع وتتخللها فترات للراحة . وهذا من شأنه أن يشجع وينمى نزعات الأطفال الفطرية نحو تكوين علاقات مودة وثقة مع خلانهم ، ومع العالم المحيط بهم .

وعند ما يتعود الأطفال — منذ نعومة أظفارهم — أن يروا فيمن يحيطون بهم مصدراً يستمدون منه المعونة على استكشاف العالم الذى يعيشون فيه ، تصبح كراهية أفراد الشعوب والديانات والعناصر الأخرى أمراً غير طبيعى . وإن أفراداً ينشئون مثل هذه النشأة سيكونون ، إذن ، لبنة صالحة فى بناء مجتمع عالمى تسوده روح الطمأنينة وحسن التفاهم .

الشعور السلبي فى نفوس التلاميذ

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

بينما كنت أسير فى أحد شوارع القاهرة ذات صباح ، إذا بضجة تلفت الأنظار ، وإذا بجموع من صغار التلاميذ يصخبون ويهتفون مختلف الهتافات ، ثم إذا بهم يتجمهرون أمام أحد دور السينما ، ويتلمسون حجارة من الطريق يقذفون بها أبواب السينما ونوافذها الزجاجية ، ثم يدخلونها قهراً لمشاهدة ما يعرض فيها .

وشاهدت مرة إحدى السيارات التى تنقل التلاميذ أثناء الرحلات ، وقد احتشد فيها مجموعة كبيرة من التلاميذ ، وحينما أرخى السائق لعجلات سيارته العنان، راح التلاميذ يسبون المارة فى الشوارع فى حماسة زائدة . والناس من حولهم بين متعجب مما يفعلون ، وبين ساب لهم ولاعن ، وبين قائل إنه عبث من عبث الأطفال .

وحدثنى صديق قال إن تلاميذ إحدى المدارس المضربين استوقفوا سيارته أثناء مروره فى الشارع ، كما كانوا يستوقفون كل سيارة أخرى ، وحاولوا الاعتداء عليه وعلى سيارته ، دون أن يكون هناك مبرر لمثل هذا العدوان .

وهكذا يتلمس تلاميذنا كل يوم الفرص للاعتداء على الحقوق ، والعبث بالحريات ، والإخلال بالنظام ، ثم يقال إنه عبث الأطفال . ولكن لماذا يعبث الأطفال ، ولماذا يعبثون بهذه الصور العدوانية المنكرة ؟

إن مثل هذا السلوك يكشف لنا عما يسمى فى علم النفس بالشعور السلبي . فشعور الإنسان نحو الناس يمكن أن ينقسم إلى قسمين متقابلين : إيجابى وسلبي . أما الإيجابى فهو ذلك الشعور الذى يرجع إلى التآلف مع الغير ، والرغبة فى الاجتماع بهم ، أو التعاون معهم ، أو إسداء المعروف نحوهم . وأما الشعور السلبي فهو ، على نقيض ذلك ، كل ما يدفع إلى التجافى والكراهية والحقد ، والرغبة فى الابتعاد عن الناس ، أو مقاومتهم ، أو إيقاع الأذى بهم ، أو الاعتداء عليهم .

وحياتنا اليومية مليئة بالمناسبات التى تثير فى النفس شعوراً إيجابياً فى بعض

الأحيان ، وشعوراً سلبياً فى أحيان أخرى . ولما كان من أهم الغايات التى تسعى التربية إلى تحقيقها ترقية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، فإنها لا بد أن تولى عناية كبيرة إلى ذلك الشعور الإنسانى بشقيه الإيجابى والسلبى . والعناية بالشعور الإيجابى تتجه إلى تهيئة الظروف المناسبة لظهوره ، وتهذيب طرق التعبير عنه . أما العناية بالشعور السلبى ، فتكون عن طريق البحث عن مثيراته . والعمل على الإقلال منها أو تلافيها ، وبصقل طرق التعبير عن هذا الشعور فى الحالات التى تقتضى وجوده ، بما ينسجم مع نظم المجتمع وتقاليده .

ومن الممكن أن نتخذ نوع السلوك المترتب على الشعور السلبى عند الإنسان مقياساً لمبلغ ما وصل إليه من رقى اجتماعى . فإن كان الشخص ممن يستجيبون لهذا الشعور بالاعتماد على عضلات السواعد وتجريح اللسان ، كان سلوك الشخص إلى البداوة أقرب . وإن كان ممن يقبلون ما ارتضاه المجتمع من وسائل للتعبير عن هذا الشعور ، وهى وسائل يقوم معظمها على كظم مظاهر الانفعال ، والالتجاء إلى سلطة المجتمع فى الأخذ بالثأر ورد الحقوق ودفع العدوان ، كان السلوك إلى الحضارة أقرب .

• رأينا مما سبق كيف تثير مواقف الحياة العادية الشعور الإيجابى فى النفس أحياناً والشعور السلبى أحياناً أخرى : فيستجيب الإنسان بطرق معينه لهذا أو ذاك . ولكن يظهر أن هنالك من المؤثرات المتكررة فى حياة الإنسان ما يؤدى إلى اصطباغ النفس الإنسانية بلون أحد الشعورين صبغة شبه دائمة ، تتجلى آثارها فى معظم سلوك الإنسان . ولا حرج على النفس الإنسانية فى أن تكتسب لون الشعور الإيجابى البراق الجميل ، وأن تفيض جوانبها بهذا الشعور . ولكن عند ما تصطبغ النفس بلون الشعور السلبى القاتم ، وتمتلىء به جنباتها ، تصبح الحالة مرضاً يتطلب التشخيص والرعاية والعلاج . فى مثل هذه الأحوال يميل الشخص إلى الاعتداء حتى على من لم يعتد عليه ، ويبغض الناس دون توافر المبررات لهذا البغض ، اللهم إلا ما حاق بالنفس من مرض ، وما تركته ظروف الحياة القاسية فيها من انحراف . ولعل هذا يفسر لنا الكثير من سلوك التلاميذ فى الحالات التى بدأت بوصفها فى أول هذا المقال .

ولقد قام كاتب هذا المقال ، أثناء دراسته بأمريكا ، بإجراء دراسة مقارنة عن الشعور السلبى فى نفوس فريقين من الأطفال ، أحدهما مصرى والآخر أمريكى ،

عسي أن يجد فى عالم الأرقام ما يكشف لنا عن بعض الأسرار . واختار لهذه الدراسة نحو ألف طفل أمريكى وألف طفل مصرى ، وحاول أن تكون ظروف الفحص والمفحوصين موحدة بقدر الإمكان، من حيث العمر والجنس ودرجة التعليم. وحرص على أن يكون الفريق الأمريكى ممثلا لكل من البيض والزنوج ، وهما العنصران اللذان يتألف منهما المجتمع الأمريكى.

وقد طلب إلى كل طفل أن يسجل أعز أمانيه ، وأسعد أيامه ، وأن يصف أحسن ما يحبه ، وأشد ما يبغضه : فى خارج المدرسة وداخلها . ثم قسمت الإجابات تبعاً لما تكشف عنه من شعور إيجابى أو سلبى ، وحسبت النسب المئوية للتلاميذ الذين يعبرون عن شعور سلبى . وقد وجد أن ٣٢٪ من التلاميذ المصريين عبروا عن شعور سلبى مرة واحدة على الأقل فى الإجابة على هذا الاستجواب ، ويقابل هذه النسبة ١٠٪ للأطفال الأمريكيين البيض ، و ٤٥,٥٪ للأمريكيين الزنوج .

وواضح أن النسبة المئوية للأمريكيين الزنوج الذين عبروا عن شعور سلبى هى نسبة مرتفعة جداً ، وخاصة إذا قورنت بنظيرتها فى البيض . ومن الممكن تفسير هذا الفارق الكبير بين الفريقين الأمريكيين . إذا تذكرنا ما يلقاه الزنوج فى أمريكا من معاملة البيض السيئة . فالزنوج لا يستطيعون أن يغشوا المحال العامة التى يغشاها البيض ، كالمسارح ودور السينما والمطاعم . وفى كثير من الأحيان لا يسمح لأبناء الزنوج بالالتحاق بالمدارس التى يلتحق بها أبناء البيض . وفى الولايات الجنوبية تخصص فى السيارات العامة مقاعد خاصة فى مؤخر العربات للزنوج . كل ذلك ، وغيره كثير من ألوان الاضطهاد، يبدو كأنه يترك آثاراً خالدة فى نفوس هؤلاء الزنوج . فيجعلها فياضة بالشعور السلبى على نحو ما هو ظاهر فى الأرقام السابقة .

فإذا انتقلنا إلى الفريق المصرى ، فإن نسبة الذين يعبرون عن شعور سلبى فيه تعد مرتفعة إذا قورنت بالأمريكيين البيض . ولا شك أن هذه ظاهرة تستحق عناية المربى المصرى فى الكشف عن أسباب هذا الشعور ، والبحث عن طرق العلاج .

ويمكن أن نتلمس أسباب هذه الظاهرة الخطيرة فيما يسود الحياة الاجتماعية فى مصر من علاقات . فقد أجريت فى أمريكا بعض الدراسات للبحث عن أثر الجو الاجتماعى فى نفوس التلاميذ ، فقورنت مجموعات متعادلة منهم يعيش بعضها فى جو أوتقراطى وبعضها الآخر فى جو ديمقراطى ، ودلت النتائج على أن الملاحظات

والإشارات والأعمال العدائية بين أفراد الفريق الأوتقراطى بلغت ما يقرب من ثلاثين ضعفاً لمثيلاتها بين أفراد الفريق الديمقراطى . ولا شك أن العلاقات الاجتماعية فى ظروف مدارسنا العادية أقرب إلى الحياة الأوتقراطية منها إلى الحياة الدمقراطية .

ويمكن أن نتلمس أسباب الشعور السلبى فى نفوس التلاميذ ، فضلا عن ذلك، فى جفاف المناهج الدراسية ، وبعدها عن الحياة ، وما يتبع ذلك من استعمال وسائل الضغط والكبت فى دور التعليم ، مما يكسب نفوس التلاميذ لوناً قاتماً . ويضعف صلاتهم بمدرسيهم وبمدارسهم ، ويؤدى حتما إلى هذا الشعور السلبى .

ولا تزال مدارسنا حتى اليوم تعمد إلى استثارة الأحقاد فى نفوس التلاميذ بما تلجأ إليه من ترتيبهم حسب الدرجات التى يحصلون عليها فى الامتحانات ، ومن جعل ميدان البروز والتفوق فى المدرسة مقصوراً على فئة قليلة من الموهوبين عقلياً ، وممن يحتكرون السبق والنجاح فى النواحى العملية ، بدلا من أن تتنوع ميادين التفوق لتشمل النواحى الفنية ، والرياضية ، والاجتماعية وغيرها ، بحيث يشعر كل تلميذ أن له ميداناً خاصاً يبرز فيه ، فلا تفيض نفسه بالأسى من وصمة التأخر المدرسى . ومن الطريف أن نلاحظ فى هذا البحث أن بعض التلاميذ يذكرون عند وصف أعز أمانيهم أنهم يتمنون النصر المؤزر فى معركة الامتحان ، أو التفوق على سائر الأقران ، مما يدل على أنهم ينظرون إلى المدرسة كأنها ميدان قتال ، أو حلقة من حلقات السباق ، وما ينطوى عليه ذلك من نظرة العداء إلى الذين يقاتلونهم أو يريدون سبقهم ، بدل أن تكون المدرسة ميداناً للتعاون ، وبث روح المحبة والإخلاص وغيرها من الصفات الاجتماعية المحببة فى نفوس التلاميذ .

ويمكن كذلك أن نتلمس أسباب الشعور السلبى فى نفوس التلاميذ المصريين فى ذلك الفارق الكبير بين مستوى الطبقتين الاجتماعيتين اللتين تمثلان الحياة المصرية : الطبقة العليا التى تعيش فى القصور والجنان وتشكو من الكثرة ، والطبقة الدنيا التى تتألف منها غالبية الشعب ، والتى تعيش فى الاكواخ وتصلى جحيم الحرمان .

ومن ذلك نرى أن الشعور السلبى فى نفوس التلاميذ يمثل ظاهرة اجتماعية خطيرة تستحق العناية والعلاج ، وأن العلاج لن يكون بوسائل القمع والكبت والقسوة

كما يشير بذلك البسطاء ، فقد تنجح هذه الأساليب جميعاً فى إخفاء مظاهر الداء ، ولكنها فى الوقت ذاته تغذيه وتزيد فى حدته فى جو من الخفاء . وإنما يكون العلاج المجدى بتتبع أصول الداء ، والبدء بإصلاح أنفسنا كمدرسين وآباء ، بدلا من التجنى وإلقاء اللوم على كواهل أبنائنا ، وهم ضحايا الجو الذى يعيشون فيه .

اعتمادات التعليم فى إنجلترا

تبلغ اعتمادات وزارة المعارف الانجليزية فى ميزانية ١٩٥١ — ١٩٥٢ مبلغ ٢٠٠,٢٢٨,٨٥٨ جنيهاً انجليزياً . بزيادة ٧,٥٤٣,٥٥٣ جنيها عن السنة السابقة .

ومن هذه الاعتمادات مبلغ ١٧٣,٦٧٨,٨٠٠ جنيه تدفعها الوزارة إعانات للسلطات المحلية . وتنفق هذه السلطات على التعليم مبلغ ٢٩١,٨٧٠,٠٠٠ جنيه سنوياً .

وأهم بند فى هذا المبلغ هو بند نفقات المدارس الابتدائية (وتشمل دور الحضانة) ، وتبلغ قيمته ١٠٥,٤٥٠,٠٠٠ جنيه . ويليه بند المدارس الثانوية ، وتبلغ قيمته ٧٥,٦٠٠,٠٠٠ جنيه . ثم نفقات تغذية التلاميذ ، وقيمتها ٢٥,٢٤٠,٠٠٠ جنيه .

تعليم «الكاتب» فى مصر القديمة

« عن ملحق التيمس الخاص بالتربية »



لا زالت صورة « الكاتب » أقرب الصور إلى تمثيل حضارة الفراعنة. وقد لعب الكتّاب الملكيون أدواراً لامعة فى البلاط، كما اكتظت مكتبات المعابد بمن يسمونهم « كتّاب الآلهة ». غير أن من المحقق أن صغار الكتاب الذين كلفوا تسجيل الأعمال التى كانت تجرى فى مقابر وادى الملوك كانوا يتقاضون رواتب أقل مما يتقاضاه العمال الذين كان هؤلاء الكتاب يسجلون عملهم.

وهؤلاء الكتاب جميعاً، على تفاوت درجاتهم، كانوا يبدأون تعليمهم بطريقة واحدة، فى مدرسة تناظر ما نسميه الآن المدرسة الابتدائية. وكانت هذه المدرسة تلحق عادة بمعبد المدينة، كما كان قصر فرعون يضم بين أسواره بعض مبان يقوم فيها أساتذة مختارون بتعليم أبنائه وأبناء بعض كبار رجال الحكومة، ومعهم فتيان كانوا يرسلون إلى البلاط المصرى من البلاد الأجنبية ليربوا تربية مصرية.

وكان على التلاميذ، فى أثناء الدراسة الابتدائية، أن يتعلموا بضع مئات من الرموز الهيروغليفية مقسمة إلى مجموعات، وأن يعرفوا معانيها، وأن يرسموها بخط منسق، كما كان عليهم أن يحفظوا جميع كلمات اللغة الفصحى، وأن يتعلموا كتابة مفرداتها الخاصة. ومتى أتموا ذلك، يصبح فى مقدورهم أن ينسخوا جملا قصيرة، ونصوصاً سهلة، تتشابك فيها الرموز، وتتصل الكلمات بعضها ببعض، بكيفية معقدة يبدو لنا من الصعب قراءتها. وقد كان هذا الإعداد الباكر يتطلب مجهوداً

عظيما من صغار المصريين ، الذين لم يألفوا إلا لغة التخاطب فى عصرهم ، ومع ذلك كان يطلب إليهم فى عصر الدولة الحديثة أن يستخدموا فى الكتابة اللغة الفصحى ، وهى لغة قديمة تشتمل على كثير من الكلمات الغريبة عليهم ، وتخضع فى كتابتها لقواعد لم يألفوها .

ولم يكن يسمح للتلاميذ باستخدام لفائف البردى النادر الثمين فى كتابة هذه الدروس « الأولية » ، بل كانوا يكتبون تمارينهم على قطع الأوانى الفخارية ، أو رقائق من حجر الكلس يطلق عليها علماء الآثار اسم « أستراكا » (Ostraka) أى « الشقائف » . وكانوا يستخدمون فى عملهم « محبرة » ذات تجويفين ، يوضع فى أحدهما قرص أسود وفى الثانى قرص أحمر . وكان القرص الأول يصنع من السناج ، والثانى من تراب الصحراء الأحمر ، مع مزج كل من المادتين بالصمغ . أما المحابر ذاتها ، فكانت تصنع من الخشب ، أو من العاج غالبا فى عصر الدولة الحديثة . وكانت هذه المحابر تستخدم فى الوقت نفسه كصندوق لحفظ الأقلام (مقلمة) ، إذ كانت تحتوى على فراغ يغطيه غطاء متحرك ، ويحفظ بداخله عدد من أقلام الغاب بعد إعدادها للكتابة ، بأن يدبب الواحد منها من أحد طرفيه ، وتسوى ألياف هذا الطرف لعمل الفرجون التى يستخدمها الكاتب فى الكتابة . وقد جرى العرف عند الكتاب على أن يغمسوا أطراف أقلامهم فى الماء قبل أن يغمسوها فى الحبر ، ثم ينثروا منها قطرة أو قطرتين ، تكريماً لذكرى (امحوتب) راعيهم المقدس .

وكان المفروض أن يعرف التلميذ ، فى نهاية السنوات الأولى من الدراسة ، كيف ينسخ نسخاً صحيحاً نبذاً من النصوص الخلقية ، أو من كتاب « الحكمة » وكتاب « الحياة » ، أو المدائح التى صيغت فى صناعة الكتابة . وكانوا يؤرخون كل تمرين على نحو ما يفعل التلاميذ فى أيامنا هذه .

وكانت فترة الصباح للعمل ، وبعد الظهر للألعاب ، وتشمل الرياضة البدنية ، وألعاب القوى ، والألعاب البهلوانية ، والسباحة . وقد أورد بعض المؤرخين أن راتب المعلم فى مصر الفرعونية كان عبارة عن إبريقين من الجعة وثلاثة أرغفة يومياً ، إذ لم تكن النقود قد أصبحت وسيلة للتعامل بعد . أما طرقهم التعليمية ، فكانت تقوم على أساس سيكولوجى بدائى ، إذ كان الطفل فى نظر كثير من المعلمين حيواناً صغيراً يحتاج إلى الترويض ، وقد ورد فى أحد نصوص البردى النصيحة التالية :

« القرود تعلم الرقص ، والخيل تروض للركوب ، وتوضع الحدأة فى العش ،



نبيل وثمانية حاسبين يسجلون محصول الحبوب

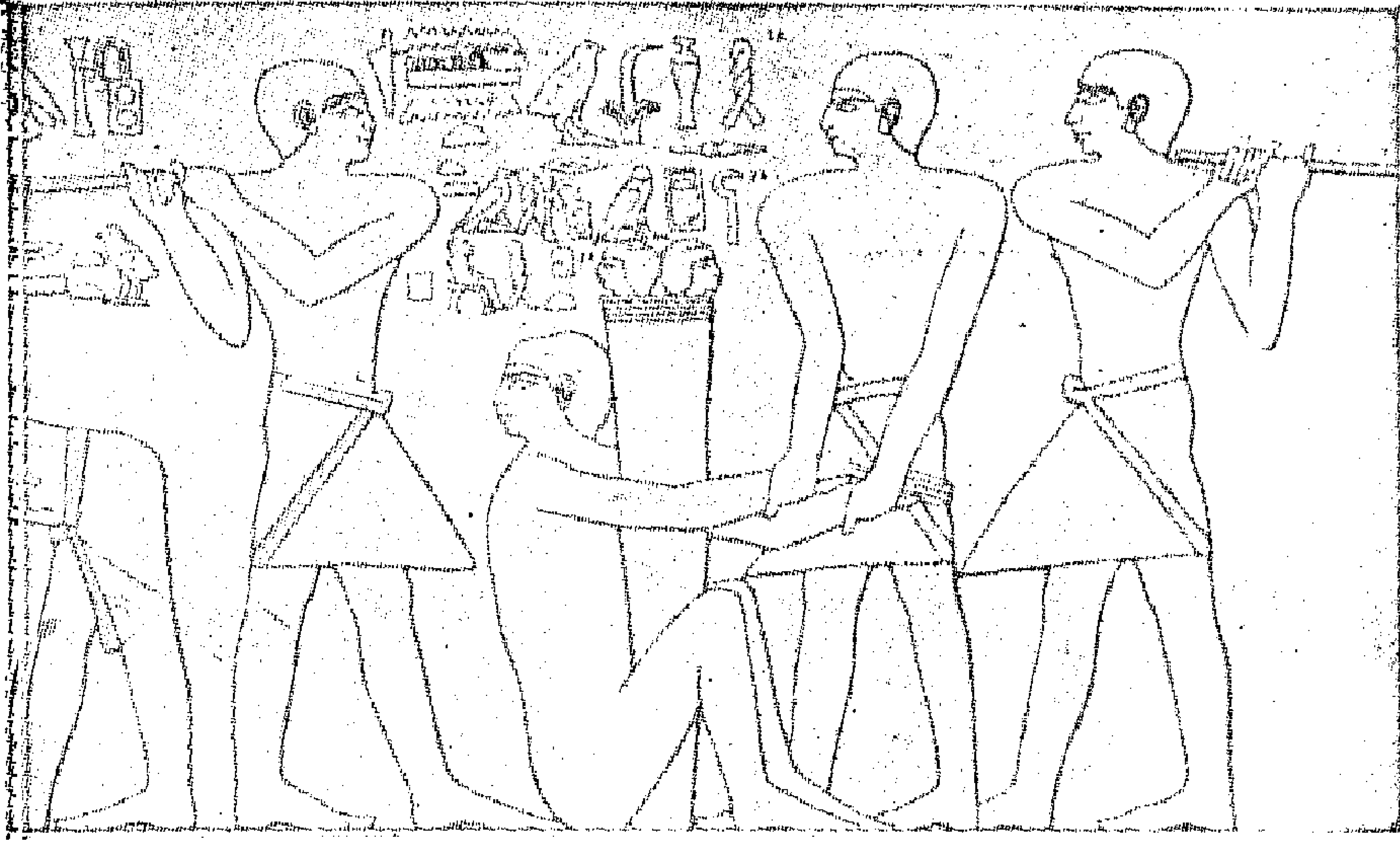
أما الباز فيقيد جناحاه . ولسوف أعلمك الكتابة حتماً ، فسارع إلى تلقى النصيحة . ولا تتجاهلها وتكره الكتابة . توجه إلى بجنانك . وانتبه إلى ما أقول ، فلسوف تتبين فائدته لك » .

ولم تكن هذه النصيحة المفرغة فى قالب الإنذار تكفى لمواجهة كل حالة من الحالات ، ولذا كان المعلم فى أغلب الأحيان يضطر إلى تهديد التلميذ بالضرب . ومن أقوالهم المأثورة : «أذنا الطفل فى ظهره فهو لا يسمع إلا إذا ضرب عليه».

وكان عقاب الضرب يصل فى بعض الأحايين إلى ١٠٠ جلدة . ومع ذلك كان المعلم فى بعض الحالات يحاول أن يستميل تلميذه بالحكمة والإقناع ، فيقول له :

« أكتب بيدك ، واقرأ بلسانك . واستشر من يفوقك علماً . وهيىء نفسك لتولى المناصب العليا ، ولسوف تصل إليها عند ما يتقدم بك العمر . السعيد حقاً هو الكاتب الماهر فى عمله — فى جميع الأعمال التى توكل إليه . فكن أميناً فى عملك اليومى ، ولسوف تصبح بالتأكيد عالى الكعب فى مهنتك » .

وبعد إتمام المرحلة التى أسميناها « الابتدائية » ، كانت تبدأ المرحلة الثانية . وكان يفرض فيها على التلميذ أن يتعلم حرفة الكتابة ، وأن يكتب على ورق البردى . وكانوا يغرسون فيه منذ البداية ما يجعله يعتقد بسمو هذه الحرفة . وعند ما كان والده يذهب به إلى العاصمة ليلحقه بالمدرسة « الثانوية » ، التى كانت فى حمى الآله

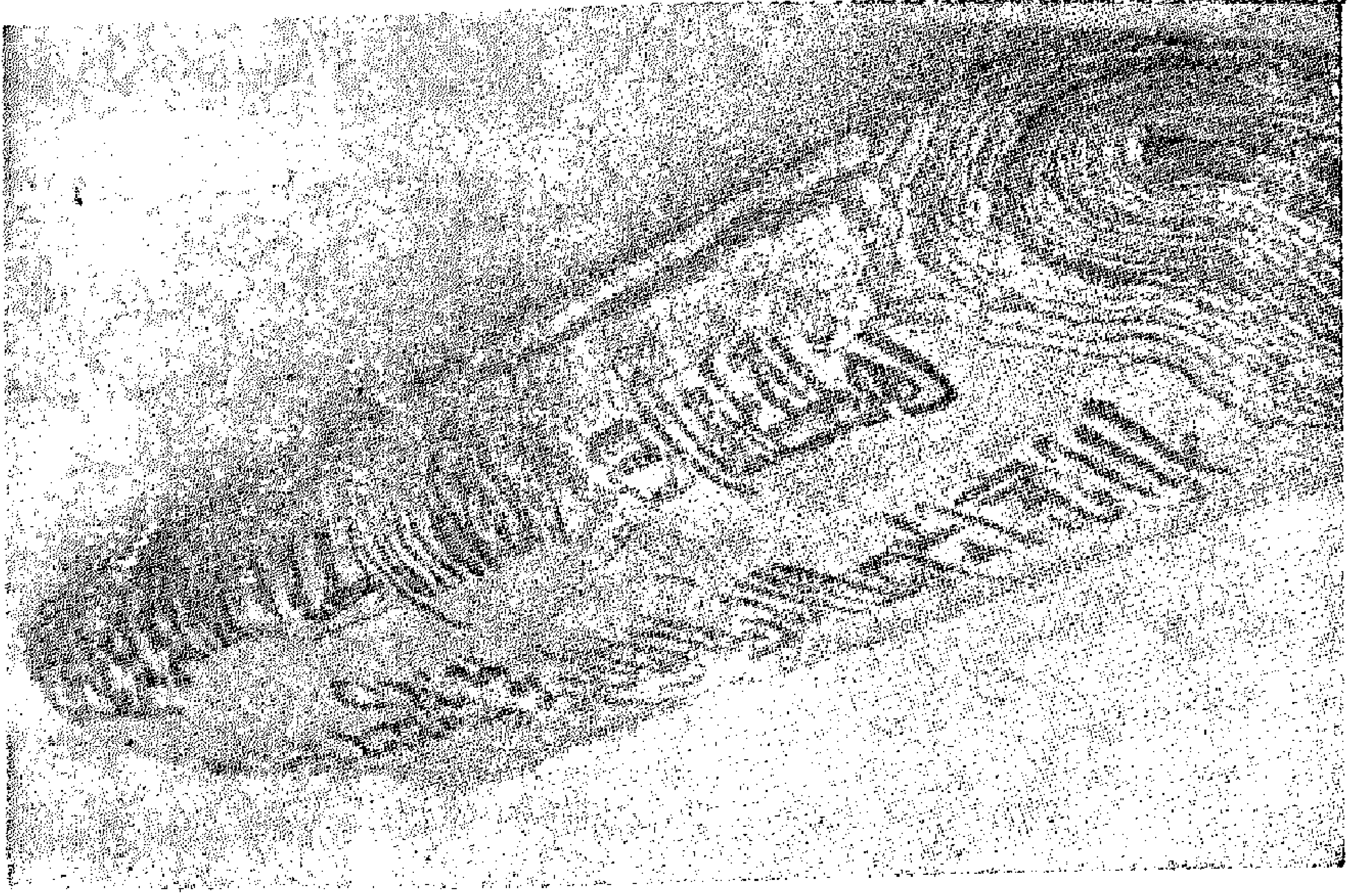


تلميذ شد إلى عامود ليتلقى مائة جلدة

« توت » ، كان يردد على مسامعه نصائح مناسبة للمقام طوال رحلتهم فى الزورق . وقد ازدادت أهمية هذه النصائح فى عصر الدولة الحديثة . لأن انتصارات الفراعنة فى آسيا كانت تصرف الشباب عن حياة الأدب . وتغريهم بالانتظام فى سلك الجندية . ومن هذه النصائح قولهم :

« ليست هناك مهنة . وأيم الحق . خير من مهنة الكاتب . فهو يسمو بحرفته على الجميع . وكل يوم تبذل فيه غاية الجهد فى المدرسة . ستجنى منه فوائد تبقى إلى الأبد ، لأن العمل الذى يتم فيها باق ما بقيت الجبال الرواسى . ألست تحمل المحبرة . وهى شعارك الذى يفرق بينك وبين الملاح الذى يعمل بالمجداف ؟ ألق بنفسك بين الكتب كما لو كنت تلقى بنفسك فى الماء ، فإنه لكارثة ألا تبلغ الغاية »

وفى خلال المرحلة الثانية من التعليم . كان الطلاب يوسعون معرفتهم بالنصوص القديمة ، لكى تعينهم فى الإنشاء . كما كانوا ينسخون كل يوم ما يقرب من ثلاث صفحات مما دون فى كتب البردى ، وهى لفافات تتكون الواحدة منها من نحو ٢٠ ورقة ، ألصقت أطرافها بعضها ببعض . وكان طول اللفافة الواحدة عادة حوالى ٢٤ قدماً . وإن وجدت لفافات أقصر من ذلك أو أطول — وأطولها ورقة البردى التى اكتشفها هاريس (Harris) ، ويبلغ طولها حوالى ١٣٥ قدماً . وكان التلميذ



لفافة من ورق البردى

يدون التاريخ والموضوع بالمداد الأحمر ، وغالباً ما كان يملى عليه المدرس ما يكتبه ؛ فقد وجدت فى قطع الإملاء أخطاء ترجع إلى الخطأ فى السمع . وكان المعلم يقوم بتصويب هذه الأخطاء بالمداد الأحمر أيضاً .

وكان التلميذ الذى ينقطع عن الدراسة بعد إتمام المرحلة الابتدائية ، ينصرف إلى التمرن على مهنة يختارها ، وكان عليه أن يتلقى دراسة مهنية . والمرجح أن المدرسة التى أسميناها «الثانوية» من باب التجوز لم يكن منهجها يقتصر على دراسة الكتابة . ومما يدل على ذلك الاسئلة التى وجهها الكاتب حورى لطالب مغرور ، عن عدد العمال الذين يلزمون لنقل مسلة ارتفاعها ١٦٥ قدماً ، وعن النسب بين أبعاد المنحدر الذى يستخدم فى إقامة تلك المسلة ، ثم عن جغرافية سورية بالتفصيل . فهذه الموضوعات تصور لنا مدى اتساع المنهج . وكان من الضرورى أيضاً أن يعرف الطالب كيف يكتب مقـــالا ، كى يسمح له بتأدية الامتحان النهائى لهـــذه المدرســـة ، وهو الامتحان الذى يسبق فترة التعليم الذى يؤهل لصناعة الكتابة . وقد كان الطالب يؤديه فى سن السادسة عشرة تقريباً . ومن الموضوعات المطروقة الكتابة فى « مديح المعلم » . وكان الطالب فى هذه الحالة يبالغ فى المديح إلى أقصى حدود خياله . ومن ذلك قول بعضهم :

«لقد دانت لك نصوص الكتب ، فأصبحت تتدفق فى قراءتها كالماء الجارى . أما معلوماتك الضخمة ، فهى جبل فى رسوخها وضخامتها ، أنها مكتبة لا تدركها الأبصار»

وقد جرت العادة على أن يلحق خير طلاب المدارس « الثانوية » ، ممن لهم استعداد للدراسة والبحث ، بمعاهد كانوا يسمونها « بيوت الحياة » . وقد وجدت أطلال هذه المعاهد فى ثلاث قرى على الأقل ، وهى تل العمارنة ، وأبيدوس ، وإدفو ؛ ولا بد أنها كانت قائمة فى كل مدينة . ويعتقد بعض العلماء أن « بيوت الحياة » هذه كانت قاعات مخصصة لنسخ النصوص الدينية ، وثمة فريق آخر يظن أنها كانت بمثابة الجامعات ، وفريق ثالث يعتقد أنها كانت مقر جماعة من العلماء تتناول أبحاثهم اللاهوت والسحر والطب والرياضة والفلك والتنجيم وتفسير الأحلام ، ولعل هذا الرأى الأخير هو الأرجح .

ومن المعروف الآن أن لقب « كاتب بيت الحياة » كان يعادل فى عرفنا الحالى لقب « باحث » ، أو « عالم » ، أو « حكيم » . وهكذا يتضح لنا الهدف من التعليم فى عهد الفراعنة ، والأهمية التى كان سكان وادى النيل يعلقونها على المعرفة . وليس فى هذا ما يدعو إلى العجب ، متى عرفنا أن أقل الناس حسباً كان يستطيع أن يصل إلى منصب الشرف فى بلاط الملك بفضل علمه وقلمه .

الطفولة والشباب فى منتصف القرن العشرين

لأحد مراسلى الصحيفة

— ١ —

هذه هى المشكلة التى بحثها فى دورته الخامسة مؤتمر « البيت الأبيض » المنعقد بواشنجتن فى ديسمبر الماضى . ويعقد هذا المؤتمر كل عشر سنوات منذ سنة ١٩٠٩ ، بدعوة من رئيس جمهورية الولايات المتحدة الأمريكية ، لبحث مشاكل النشء الأمريكى . وتهتم جميع الهيئات الأمريكية وغير الأميريكية التى تعنى بهذه النواحى بما يقوم به المؤتمر من دراسات تمتاز بالعمق والإفاضة ، وما يتخذه من قرارات تعتبر بمثابة دستور يهتدى به رجال التربية والتعليم . ويكفى أن ندلل على مقدار الاهتمام بالتحضير لهذه المؤتمرات بأن لجان البحث التى شكلت لإعداد موضوعات المؤتمر الأخير بدأت تعمل منذ ١٩٤٨ ، واستمرت عامين كاملين ، لتقدم تقاريرها المبدئية فى نهاية عام ١٩٥٠ .

وقد تناول المؤتمر الأول ، المنعقد فى سنة ١٩٠٩ ، مشكلات بعض طوائف الأطفال الأمريكيين الذين تعتبر ظروفهم غير مواتية ، كالأطفال المعوزين والهُمل . وبحث المؤتمر الثانى مشاكل الأطفال فى البيئة الصناعية ، ونتج عن قراراته إصدار قوانين تحمى الأطفال الذين يعملون بالمصانع . وأصدر المؤتمر الثالث « دستور الأطفال » ، الذى يحدد حقوقهم وواجب الدولة والمجتمع نحوهم . وتناول المؤتمر الرابع طرق تربية الطفل تحت لواء الديمقراطية .

أما المؤتمر الأخير الذى نحن بصدده ، فتنقسم أبحاثه قسمين : يستعرض القسم الأول مقوّمات الشخصية السليمة فى بحث مبسط ، لخص فى إحكام أهم النتائج التى وصل إليها علم النفس فى العشرين السنة الأخيرة ، فيما يتعلق بالعوامل الجسمية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التى تؤثر فى تكوين الشخصية . وتناول القسم الثانى من البحوث المنظمات الاجتماعية ، كالأسرة والمدرسة ،

وأثرهما فى بناء شخصية الفرد فى طورى طفولته وشبابه ، وما يجب أن تكون عليه هذه المنظمات فى ضوء نتائج الدراسات الواردة بالقسم الأول .

وسنفرد للقسم الثانى مقالا خاصاً ، ونقصر الكلام فى هذا المقال على مقومات الشخصية والأسس التى تنبنى عليها ، وهى سبعة، نلخصها فيما يلى :

١ — الثقة : وهى شعور عام يكتسبه الطفل خلال السنة الأولى من عمره ، ويتولد أثناء جهاد الطفل لإشباع رغباته. وينمو هذا الشعور إذا كبر الطفل بدرجة تمكنه من إدراك ما حوله من أشياء، ومن يحيط به من أشخاص، وأن له كياناً مستقلا عن هذه الأشياء وهؤلاء الأشخاص . والحلقة المتكرره التى تتمثل فى الشعور بالجوع ، ورؤية الطعام وتناوله، والإحساس بالشبع ، تؤكد للطفل المرّة بعد الأخرى بأن العالم الذى يحيط به عالم يمكن الاعتماد عليه « والوثوق » باستقراره ، وأن الأشياء التى يلمسها ثم تختفى ، والأشخاص الذين يراهم ثم يغيبون ، يستمرون فى الوجود ولا ينعدمون . وبتدرج التوافق بين عضلاته ، والقدرة على التحكم فيها ، تزداد « ثقته » فى طواعية جسمه لأداء أغراضه .

هذه الثقة هى أولى دعامات الشخصية فى الظهور ، وهى أيسر الدعامات فى التكوين . وقلما يصيبها العطب ، لتكاتف الطبيعة والثقافة على جعل الأم أكثر ما تكون أمومة فى السنة الأولى من حياة الطفل، فتتوفر لذلك أهم لبنات هذه الدعامة، وهما العطف والحب .

٢ — الاستقلال : ويبدأ تكون هذا الشعور بين نهاية السنة الأولى ومنتصف السنة الثانية . ويحاول الطفل خلال السنتين التاليتين أن يثبت لنفسه أنه يفكر ويريد ، وأنه كائن مستقل ، يمكنه أن يفيد من توجيه ومعاونة الآخرين فى حل مشاكله الهامة . لذلك هو يريد أن يعمل كل شىء بنفسه ، ويضيق ذرعاً بالمساعدة التى تقدم إليه فى الوقت الذى لم تقو بعد يداه وقدماه على عمل كل شىء . وإذا نحن أحسنا التوجيه فى هذه الفترة ، اعتاد الطفل ضبط النفس دون امتهان لكرامته ؛ وإذا أسأنا التوجيه نشأ الطفل حييا متشككا . وأفضل السبل لتكوين الشعور بالاستقلال أن نترك للطفل حرية الاختيار ، وأن نحدد له فى غير تعسف الحدود التى يجب الوقوف عندها . والقاعدة الذهبية هنا أن ينهى الآباء عما يلزم النهى عنه فى وضوح وحزم .

٣ — الإقدام : إذا ما شعر الطفل بالثقة والاطمئنان إلى العالم الذى يحيط به، وأحس بأنه فرد له كيانه وإرادته، بدأ حوالى الرابعة أو الخامسة فى أن يضع قدراته موضع الاختبار . فهو يدقق الملاحظة ، ويقلد ، ويتحرق شوقاً إلى الاشتراك فى نواحى النشاط المختلفة التى يقوم بها الكبار . ويفتح هذا الميل أمامه آفاقاً كبيرة ، ويجعله مخاطراً مقداماً ، فيحتل الفضاء بحركته المتواصلة ، ويقرع أسماع الكبار بصخبه وضوضائه ، ويغزو المجهول بحب استطلاعه . ويتمشى مع هذا جنباً إلى جنب بدء نشوء الضمير الذى يحاسبه على ما يقوم به من أعمال . والمشكلة هنا هى كيف نشجع الطفل على الإقدام ، دون الشعور المضنى بالخطيئة إذا ما زل ؟ إن فشلنا فى حل هذه المشكلة حلا مرضياً أنتجنا شخصية مثقلة ، ملتوية ، ترزح تحت عبء ثقيل من الخطيئة والندم ، تتحكم فيها « لا » الناهية عن كل مشروع يقوم به الطفل .

٤ — الإنتاج : وتبدأ هذه القدرة فى الظهور حوالى السادسة : أى فى سن الالتحاق بالمدرسة ، وتستمر فى النمو حتى الثانية عشرة . ويتحول خلال هذه الفترة خيال الطفل الجامح إلى تفكير واقعى . فهو يريد الآن أن يتعلم كيف يعمل مختلف الأشياء ، وكيف يحذق هذا العمل أو ذاك . والخطر هنا أن تشعر البيئة الطفل بعدم الكفاية ، كأن تكون الفجوة كبيرة بين المنزل والمدرسة ، بحيث يحس الطفل بأن المدرسة لا تعترف بالخبرات التى كسبها قبل التحاقه بها ، وبمعنى آخر لا تنفعه هذه الخبرات فى عمله المدرسى . أو على العكس من هذا قد يكشف الطفل أن المدرسة لا تشحذ قدراته الكامنة . والقاعدة المثلى أن تنظم له البيئة ، بحيث يجد فيها ما يتحدى قواه دون تعجيز . وينطبق هذا على البيئة المنزلية والمدرسية والمجتمع الذى يتحرك فيه .

٥ — الكيان فى الجماعة : وهو شعور يبدأ مع سن البلوغ ، وتمتاز هذه الفترة وما يتبعها بأن الكثير من العقائد تكاد تعصف بها الشكوك . ومشكلة المشاكل أن يجيب الشاب الصغير عن الأسئلة التى تدور بخلده : « من أنا ؟ وما رسالتى فى المجتمع ؟ وماذا ينتظرنى فى الحياة ، فشل أم نجاح ؟ » والخطر هنا هو التشتت النفسى ، الذى يشعر الشاب بأنه لا ينتمى إلى جماعة ، وأنه مختلف

عن الباقين . ويتوقف لمُ شمل هذا الشتات على مقدار المناعة التى اكتسبها فى الفترة السابقة .

٦ — الألفة والأبوة : وتكون الألفة بين الفرد والجنس المماثل، وبينه وبين الجنس المخالف ، وبينه وبين نفسه . ويتوقف نمو هذا الشعور على اكتمال الدور السابق ؛ فكلما توطد شعور الفرد بكيانه فى الجماعة، زاد سعيه إلى الألفة مع أفراد هذه الجماعة عن طريق المصادقة والتحاب . أما إذا لم يكتمل الدور السابق ، فإن هذا الشعور يضعف ، ويميل الفرد إلى الانزواء النفسى ، وتصبح علاقاته بالناس متوترة ، ذات طابع شكلى ، تنقصها التلقائية والحرارة . وقد يحاول الفرد التقرب من الناس فيفشل ، ويكرر المحاولة ليبوء بالفشل من جديد. وربما حاول حل مشكلته بالزواج، ولكن سرعان ما يكشف أنه لا يجيد دور الأليف ، لأن الزواج معناه الاندماج لا الازدواج . أما الأبوة فهى بنت الألفة ووليدتها .

٧ — التكامل : وهو دور يقبل فيه الفرد نفسه ، ويقبل الحياة التى عاشها . وخاسر هذا الدور يود لو أن عجلة الزمان دارت إلى الوراء ، ليحيا حياة يشكلها من جديد وفق هواه ؛ ويعتقد أن مجرى حياته كله كان قد تغير ، لو لم يتخذ قراراً معيناً فى وقت ما ، وأنه لو اتخذ قراراً مخالفاً لما آل حاله إلى هذا المآل ، ولأصبح النجاح حليفه . وهو يخشى الفناء والموت ، دائم التذمر والتقزز ، وهما وسيلتان للتستر على يأسه ، الذى يدفعه بدوره إلى الشعور بأن الحياة مهما امتد أجلها فلن تتسع لمحاولات جديدة .

هذه هى الدعامات السبع للشخصية السليمة ، تتكون كل منها فى دور من أدوار حياة الطفل ، وتندمج فى الدور الذى يليه . ويتوقف تكاملها جميعاً على نمو كلّ منها فى الوقت المناسب ، وعلى تتابعها الطبيعى ، الذى يخضع لقوانين معينة ؛ فلا يتطلب منا سوى تشجيع الطفل وتوجيهه والعطف عليه . ولا تصبح الدعامة ملكا لصاحبها بمجرد اكتسابها ، لأنها كثيراً ما توضع موضع الاختبار ، ويحل الفرد مشاكله حلولا تتفق مع سنه الزمنى وعمره العقلى . وقد تكون هذه الحلول موفقة ، فتساعد على تثبيت أركان تلك الدعامات ، وقد تكون غير موفقة ، فتعمل على خلخلتها . إلا أن تكوّن هذه الدعامات فى السنوات الأولى

من حياة الطفل يعينه بلا شك على مقاومة العقبات التى تعتور طريقه . وأخيرا يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن كلا من هذه الدعامات إما أن تكتسب كاملة أو تفقد كاملة ، إذ لكل فرد قدر معين منها . وتتوقف سلامة الشخصية على رجحان كفة العناصر الطيبة على العناصر السيئة ، كما تتوقف على الأساليب التى يعوض بها الفرد عن مواطن الضعف فيه .

لو أمعنا النظر فى المصطلحات التى بحثها المؤتمر ، لأمكننا أن نلمح أن تحليل الشخصية إلى عناصرها الأولية على هذا النحو يحمل بين طياته عناصر مألوفة ، عرفت قديما بالغرائز ، ثم بالدوافع ، ثم بالحاجات ، وصيغت كلها فى قالب جديد . وقد حاول المؤتمر تحليلها إلى وحدات أصغر ، لا يتسع المجال لتناولها ، ولعل هذا هو الاتجاه الذرى فى تحليل الشخصية .

(له بقية)

علم النفس والهندسة

عقد حديثاً بمدينة كيربرجر (Keerberger) ببلجيكا اجتماع دولى لبحث الأسس السيكولوجية لتعلم الهندسة بالمدارس الثانوية . حضره عدد من المعلمين والمفتشين وعلماء النفس .

وقد استعرض المجتمعون مناهج الهندسة وطرق تدريسها وكتبها فى البلاد المختلفة ، وأبدوا اهتماماً كبيراً باتجاه ظهر فى فرنسا وبلجيكا وإيطاليا ، وهو يقضى بدراسة مقرر فى الهندسة العملية والاستلهامية (Intuitive) قبل بدء الهندسة النظرية الاستنباطية . كذلك استعان المجتمعون بنتائج التجارب السيكولوجية التى أجريت فى فصول الدراسة لتوضيح أسلوب الطفل فى التفكير الهندسى ، والصعوبات التى يعانيها . فإدراك الطفل للعلاقات المكانية يختلف عن إدراك الراشد ، كما يتضح من أبحاث الأستاذ السويسرى بياجى .

وقد أتفق المجتمعون على أن يقوموا بتجارب معينة على فصولهم فى السنة القادمة ، وأن يجتمعوا مرة ثانية فى نهاية السنة للمقابلة بين النتائج التى وصلوا إليها ، ولمتابعة البحث .

أثر المخيمات فى بناء الخلق

بقلم السيدة مارى لافرتى كورتل (Marie Lafferty Gortell)
المستشارة فى شئون المخيمات بجميعة الشبان المسيحية بمصر .

منذ بدأت حركة إنشاء المخيمات المنظمة فى الولايات المتحدة لخمسة وسبعين عاماً خلت ونموها يضطرد بسرعة فائقة . وقد أنشأت الهيئات العامة والخاصة ، وكثير من الأفراد ، آلاف المنشئات الثابتة ، بقصد توسيع مجال التربية بتطبيق مبادئها على المشكلات الواقعية للحياة . وبذا تسنى لمئات الألوف من الأطفال والشبان والشابات أن يقضوا فصل الصيف أو جانباً منه ، فى الهواء الطلق ، وفى بيئات تتسم بالبساطة ، حيث يشتركون فى أعمال الجماعة التى يتألف منها المخيم وألعابها ، وهى أعمال وألعاب قد نظمت بحيث تلائم قدراتهم وقوتهم وميولهم .

ويعمل عدد من المدارس الثانوية والكليات فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الوقت الحاضر على تدريب قادة للمعسكرات ، وذلك بأن تضمن مناهجها دراسات تشتمل على فلسفة المخيمات ، وأساليب القيادة فيها ، والمهارات التى تتطلبها أنواع النشاط الخارجى بها . كما أن مدارس الخدمة الاجتماعية تهتم اهتماماً خاصاً بدراسة إدارة المخيمات ، وكيفية وضع مناهج النشاط لها ، وكذلك رسم خطط النشاط على مدار السنة للمؤسسات الاجتماعية ، والمدارس ، والملاجئ ، وهيئات الخدمة الاجتماعية العامة .

ولم تبلغ حركة المخيمات بالولايات المتحدة ما بلغته إلا بعد أن قطعت شوطاً طويلا ، قامت فيه بشتى المحاولات ، واستفادت مما وقعت فيه من أخطاء ، حتى وصلت الآن إلى عهد تحددت فيه بجلاء الفلسفة التى توجهها وترسم لها أهدافها ، والطرق التى تستخدم لتحقيق تلك الأهداف ، وأصبح من الميسور الحكم على تلك الأهداف والطرق على أسس واضحة . وهناك اتفاق عام على أن القيم الخاصة التى ننشدها فى حياة المخيمات هى كما يأتى :

١ — تشجيع نواحى النشاط التى تمارس فى الهواء الطلق ، وتؤدى إلى

الاستمتاع بالطبيعة ، وإلى زيادة إدراك الفرد للموارد الطبيعية فى بلاده . وعن طريق هذا النشاط يأخذ أفراد المخيم بنصيب من الدراسات الاجتماعية والفنون العملية ، إذ يوجه اهتمامهم إلى بحث تاريخ المنطقة التى يخيمون فيها ، واستعادة صورة الحياة فى بلادهم فى عصور الارتياد الأولى ، وتعلم الحرف اللازمة لسد حاجات الإنسان الأولية ، المتعلقة بالمأكل والمسكن والملبس .

٢ — تشجيع أعضاء المخيم على أن يساهموا إلى أقصى حدود استطاعتهم فى رسم الخطط لحياة المخيم ، والقيام بما يتطلبه من أعمال ، فعن طريق قيامهم بتحديد الأهداف التى يتوخونها ، وتضامنهم فى رعاية الملكية العامة ، ومساهمتهم فى أداء الواجبات المتعلقة بالطعام والنوم وتنظيف أدوات المخيم ورعايتها ، وحرصهم على مراعاة القواعد التى وضعوها بأنفسهم ضماناً لسلامة الجماعة ورفاهيتها — عن طريق هذا كله تتكون فيهم الاتجاهات الاجتماعية المرغوب فيها ، تلك الاتجاهات التى هى أساس كل حياة مثمرة متمشية مع المبادئ الخلقية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع عامة .

٣ — تنمية المهارات والميول الفردية التى تساعد على حسن استغلال أوقات الفراغ واستكمال الصحة العقلية والبدنية ، وتنشيط الفكر ، وتحرير الفرد من الكبت الذي تفرضه عليه بعض القيود الاجتماعية ، كما تؤدى إلى زيادة فهم مختلف شعوب العالم وثقافاتهم ، وتقديرهم تقديراً سليما . وتتوافر فى معظم المخيمات ضروب النشاط المختلفة ، كالسباحة والتجديف ، وتسيير المراكب الشراعية ، وصيد السمك ، والتجول سيراً على الأقدام ، وممارسة الفنون والحرف ، وأعمال المخيمات ، والمناقشة وأبحاث المكتبة ، والموسيقى ، والتمثيل . وتبذل الجهود فى سبيل ربط هذه النواحى جميعاً ، وعمل جدول لتوزيع أعضاء المخيم عليها ، بحيث يقوم كل منهم بما يتفق مع ميوله ويلائم قدرته .

٤ — خلق جو طليق بالمخيم ، تقل فيه الشكليات ، وتهدأ فيه الأعصاب ، ويستمتع المخيمون فيه بالعمل كما يستمتعون باللعب ، ويشعر المشرفون على المخيم وأعضاؤه على السواء باللذة التى تنشأ عن النجاح فى تحقيق الأهداف ، وعن ارتياد آفاق جديدة .

إن التحرر من قيود البرامج المفروضة والتنظيمات العسكرية ضرورى لاحتفاظ أفراد المخيم بروح المرح والسعادة التى تسود حياة الناس فى عطلاتهم .

وأهم العوامل التى يتوقف عليها تحقيق الأغراض السابقة هو ، من غير شك ، قيادة المخيم فليس يكفى توفير الشروط الأساسية الأخرى مثل اختيار موقع المخيم بحيث يجمع بين الاستقلال وجمال المناظر وكفاية المساحة بالنسبة لعدد الأعضاء والعناصر اللازمة لنواحي النشاط المختلفة ؛ ومثل توافر الأدوات اللازمة للمعيشة والعمل واللعب ، وما إلى ذلك ليس يكفى توفير هذه الشروط وحده لنجاح المخيم ، وإنما ينجح إذا استطاع القائمون عليه أن يبعثوا فى هذه الأشياء روحاً تجعل من المخيم معملا يتعلم المخيمون فيه أساليب الحياة . ولذا كان من الواجب اختيار المشرفين على المخيمات ممن يهتمون حقاً بالشباب وتكوينه فردياً واجتماعياً . فينبغى بحث حالة المرشحين لهذا العمل بكل دقة ، حتى لا يختار منهم إلا من كانوا متحلين بصفات الصبر ، والعطف ؛ وروح الفكاهة ، والقدرة الجسمية على تحمل أعباء الحياة واللعب والتوجيه بالنسبة للشبان الذين يعهد بهم إليهم. والصفات الخلقية لا تقل أهمية عن المؤهلات التعليمية ؛ لأن موقف المعلم من تلميذه يضفى لوناً خاصاً على ما يقوم بتعليمه .

ويهيىء المخيم لأفراده فرصة لا تضارع للتعلم عن طريق العمل . فالشبان يزيد نضجهم إذا اتيحت لهم المساهمة فى تحمل المسئولية عن تنظيم الوسائل التى تهيأ لمساعدتهم على النمو ، وهذه المساهمة ميسورة فى المخيمات ، لما تتسم به الحياة فيها من البساطة . ولا ريب فى أن التقدم الذى دلت التجربة على أن أعضاء المخيمات يحرزونه فى تقبل المسئوليات ، وفى تكوين اتجاهات صالحة جديرة بالثقة ، دليل على أن النظام الذى تسير عليه نظام مثمر .

ومصر ، إذ تهتم بالمخيمات المدرسية ، إنما تجرب — كأمريكا — لتتبين إلى أى حد يمكن الإفادة من فكرة المخيمات فى توسيع خططها التعليمية. وتقوم المخيمات المدرسية فى مناطق كثيرة بالولايات المتحدة اليوم باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمى ، وقد أدت إلى نتائج مرضية جداً . إن أطفال المدارس يكتسبون الصحة والنضج والميل إلى الاستطلاع من معيشتهم فى جو المخيم المشبع بروح الحرية والابتعاد عن الشكليات . والمهم هو العمل على توفير هذا الجو ، عن طريق تدريب قادة للمخيمات يختارون من بين المدرسين وتطبيق فلسفة المخيم وطرقه ، دون التقيد بأساليب التعليم النظامى . فلكى يؤتى المخيم ثماره ، ويحتفظ بقيمته الخاصة ، ينبغى أن يكون جوه جو مرح وسعادة لأعضائه .

التربية والتحول الاجتماعى

ملخص محاضرة ألقاها الدكتور جورج جرين
الأستاذ بمعهد التربية بالإسكندرية فى المعهد البريطانى بها

شهدت فى عام ١٩٢٥ مؤتمراً دولياً للتربية عقد بمدينة شلتنهام بإنجلترا ، قامت بتنظيمه « رابطة التربية الحديثة » وقد مثلت فيه ما يقرب من أربعين دولة ، وحضره مندوبون من مصر ، كما حضره عدد قليل من الصينيين ممثلين للحركة التربوية الجديدة التى قامت بوحى من صن يات سن . وكان هذا الوفد الصينى يضم بين أعضائه أحد أساتذة الفلسفة بجامعة نانكين .

وذات مساء ، بعد انتهاء برنامج اليوم ، أخذ هذا الأستاذ يتحدث مع نفر من الإنجليز فى ردهة الفندق . وكان هؤلاء الإنجليز يمثلون أقسام التربية بالجامعات البريطانية ، وكان من بينهم ، اثنان أو ثلاثة قدموا من المستعمرات البريطانية ، وقد جاء واحد منهم من سنغافوره على ما أذكر . وكان هذا الأخير فى حالة مرح بعثت فى نفسه الرغبة فى « معاكسة » أحد جلسائه ، فقال للأستاذ الصينى : « إنك تزعم أن لبلدك حضارة من أقدم حضارات العالم ، ورغم ذلك فلم يقم عندكم حتى الآن نظام عام للتعليم الأولى . فكيف تفسر ذلك ! »

فاجاب الصينى قائلا : « إن ما قلته هو عين الحقيقة ، وتفسيره من السهولة بمكان . ولكن ، أخبرنى أولا متى بدأ مثل هذا النظام فى إنجلترا ؟ »

فقال الإنجليزى : « لعلك تريد أن تقول إنه لم يبدأ عندنا إلا فى سنة ١٨٧٠ وهذا صحيح ، ولكن حضارتنا لا ترجع إلى آلاف السنين كحضارتكم » .

فرد عليه الصينى قائلا : « إنك لم تنصف بلدك . إن قانون التعليم الذى صدر فى سنة ١٨٧٠ لم يفعل سوى أن جعل التعليم الأولى إجبارياً وتابعاً للدولة . والواقع أنكم قد استحدثتم نظاماً للتعليم الأولى الشعبى قبل ذلك بوقت طويل . فهلا ذكرت لى متى كان ذلك على وجه التحديد ؟ » .

فقال الإنجليزى : « تقصد أن ذلك حدث فى أوائل القرن التاسع عشر ؟ » .

فقال الصينى : « هذا ما أعنيه بالضبط . فإن نظامكم يبدأ فى الواقع منذ ذلك الحين . فهل لك أن تخبرنى الآن ما الذى كان يحدث فى بلادكم فى ذلك الوقت ؟ » .

فأجاب الإنجليزى على الفور : « الثورة الصناعية » . فقال الصينى : « نعم ، ولكنى أفكر فى جانب واحد فقط من الثورة الصناعية . إنى لا أفكر فى الصناعات الجديدة التى ظهرت ، رغم ما كان لهذه الصناعات من الأهمية ، وإنما أفكر فى شىء آخر . لا ريب فى أن هذه الصناعات لم تكن لتزدهر لو لم يتيسر للناس أن يشخصوا إلى مراكزها وإلى حقول إنتاج الحديد والفحم ، والأماكن التى يمكن أن تشيد المصانع عليها ليسهل عليها الحصول على الفحم والإفادة من المواد الخام . وفى ذلك الوقت توصل ماكادام McAdam إلى الطريقة الصحيحة لتمهيد الطرق ، فجعل السفر أسهل مما كان فى أى وقت من الأوقات السابقة . كما مدت الطرق الحديدية الأولى ، وشقت الترع ، واستخدمت السفن البخارية . وفى نفس الوقت الذى ارتقيتم فيه بالنقل ، فمكنتم الناس من الانتقال من مكان إلى آخر فى يسر وسهولة — فى ذلك الوقت بالذات شرعتم فى إنشاء نظام للتعليم الأولى العام . أما فى الصين فإننا لم نرتق بالنقل على هذا النحو ، ومعظم أفراد شعبنا يبقون طوال حياتهم حيث ولدوا . وكل ما يعرفونه لم يتعلموه فى المدرسة ، وإنما عن طريق المعيشة مع الناس . هناك يحصل الطفل على التعليم الذى يذلل له الحياة فى الجماعة من والديه فى المنزل ، ومن رفاق اللعب ، وممن يشتغل معهم فى الحقل . أما العالم الخارجى الواسع ، فلا يكاد يعلم عنه شيئاً ، لأنه لم يطرق بابه أبداً . ولكن بمجرد أن نيسر له مغادرة قريته ، ونجعل فى مقدوره أن يتصل بالعالم الخارجى ، فإنه حينئذ يحتاج إلى التعليم المدرسى . وليس من المغالاة فى شىء أن نقول إن التعليم « دالة » للمواصلات بالمعنى الرياضى للدالة .

والحق أننى عند ما سمعت هذا القول ، اعتبرته حكماً ينطوى على كثير من البراعة وصحة التفكير ، وقد تأثر به تفكيرى منذ ذلك الحين فى أكثر من مناسبة . ولا زلت أعتقد أنه يصدق على بريطانيا ، حيث يوجد لدينا نظام راق للنقل ، ونظام للتعليم العام الإلزامى قائم منذ ما يقرب من قرن كامل . وليس معنى ذلك طبعاً أننا نحتاج إلى التعليم كنتيجة مباشرة لتقدم وسائل المواصلات ، وإنما يعنى

أننا نحتاج إلى التعليم بسبب تغيير الظروف الاجتماعية ، وهذا التغير هو النتيجة المباشرة لتقدم المواصلات.

فى الماضى ، قبل أن تصل طرق النقل إلى ما وصلت إليه من التقدم والارتقاء ، عند ما كان يتحتم على البشر أن يتنقلوا سيراً على الأقدام ، أو على ظهور الحمير والخيل ، أو فى عربات تجرها هذه الدواب ، كان ثمة عدد كبير جداً من القرويين لم يغادروا مساقط رءوسهم . وكان هذا قائماً بالفعل إلى وقت قريب ، فقد حدث فى عام ١٩٠٥ أن كنت أتجول فى الريف الإنجليزى على بعد ثمانية أميال تقريباً من مدينة بورتسموث ، وقد قابلت فى حقل من الحقول عاملا طاعناً فى السن ، يستند إلى باب الحقل بعد أن فرغ من عمله فى ذلك اليوم . فتوقفت عن المسير لأتحدث إليه ، فسألنى عدداً من الأسئلة عن بورتسموث ، تبينت منها أن هذا الرجل لم يزر تلك المدينة قط ، مع أنه جاوز الستين وعاش طول حياته على بعد ثمانية أميال منها ، وكان فى مقدوره ، لو أراد ، أن يصلها سيراً على الأقدام فى مدة لا تتجاوز الساعتين . وقد أخبرنى أنه قد فكر أحياناً فى زيارة تلك المدينة ، ولكنه لم يفعل .

ولو كنا قد سألنا المتعلمين فى بريطانيا العظمى فى سنة ١٨٧٠ عن نوع التعليم الذى ينبغى أن يهيأ للبنين والبنات كى يعدهم للحياة فى تلك البلاد ، لحصلنا فى الغالب على الإجابات الآتية :

ينبغى أن نعلمهم لكى يتبينوا مكانهم فى المجتمع — ينبغى أن نعلمهم حرفة من الحرف — ينبغى أن نعلمهم واجباتهم الدينية . وإذا تصادف وكان الشخص الذى سئل ممن يفكرون فى شئون عمال الريف ، فالراجح أنه كان يقول إن تعلم القراءة والكتابة والحساب ليس بذى قيمة كبيرة بالنسبة لهم : أما إذا تصادف وكان صاحب مصنع ، فإنه يجزم بأن معرفة الصناع القراءة والكتابة ومبادئ الحساب تجعلهم أكثر نفعاً . ولست أدعى أننا كنا نحصل دائماً على مثل هذه الإجابات ، ولكن أقول إنه كان لا يزال من المستطاع أن نجد فى إنجلترا منذ ثمانين عاماً عدداً كبيراً من الناس يذهبون إلى أن سواد الشعب ليس به حاجة إلى التعليم المدرسى .

ولكى يكون تفكيرنا محدوداً ينبغى أن نسأل : لماذا نحتاج إلى التعليم ؟ يولد الطفل وقد ورث عن أبويه عدداً من الصفات الجسمية والعقلية ، ومن أهم

هذه الصفات التى يرثها قدرته على النمو والارتقاء . ولكن الأمر لا يقتصر على هذا ، فإنه إلى جانب ما يرثه الطفل عن والديه هناك عامل الوراثة الاجتماعية . ولكى نفسر معنى الوراثة الاجتماعية ، نقول إن الطفل يولد فى مجتمع ذى ماض طويل ، وإن ما تصل إليه كل جماعة من الجماعات ينتقل من جيل إلى جيل ، ويتلقاه الخلف عن السلف ، كمشعل يزداد توهجاً وضياء كلما انتقل من يد إلى يد . ونتيجة ذلك نشوء تقاليد ، توجه الفرد فى التفكير ، والسلوك ، والمعتقدات ، والعمل ، والانتفاع بالنظم القائمة ، والمحافظة عليها ، وما إلى ذلك .

وبعبارة أخرى ، نقول إن الصبى يولد « صبياً » فحسب ، ولكنه فى حاجة إلى التعلم — ولست أقصد بهذا التعلم المدرسى وحده — كى يصبح « صبياً مصرياً » أو « صبياً إنجليزياً » ، أو « فرنسياً » ، إلخ . ولكى أوضح ذلك أقول : هب إن شخصاً ما قد رزق ولداً ، وكان هذا الشخص ثرياً يمتلك ضياعاً واسعة وثروة طائلة ، ويدير عدة شركات عمومية . فإذا أراد الابن أن يخلف والده فى إدارة هذه الأعمال ، فمن الواضح أنه سوف يحتاج إلى قدر كبير من الإعداد المنظم . ومهما يكن قوى البنية ، ألمعى الذكاء فلن يكون كفءا لاستغلال تراثه ما لم يحصل على الإعداد المناسب لذلك ، إذ يجب عليه أن يعرف هذه التركة ، وماذا تتطلب منه ، وكيف ينبغى أن يتصرف كى يحقق تلك المطالب .

والواضح أن الإعداد للحياة كان أيسر عند ما كان المجتمع ثابتاً غير متغير وكان أسهل ما يكون إذا نشأ الفتى فى إقليم صغير محدود ، يعرف كل جيرانه فيه ويعرفونه جيداً ، وكانت صعوبة المواصلات تحتم عليه البقاء داخل حدود ذلك الإقليم . ففى هذه الحالة كان يتعلم بطريقة مباشرة من البيئة التى يقع عليها ناظراه ، كما أشرت إلى ذلك من قبل . وما دام قادرا على أن يتعلم مباشرة من الأشياء ذاتها ، فلم تكن به حاجة إلى أن يتعلم القراءة . ففى إبان طفولته كان يجد مجالا لنشاطه فى الحقل ، وفى مصنع النجار أو الحذاء إلخ ، وكان هذا النشاط يبدو له لعباً ، ويوفر له متعة اللعب ، وهكذا كان يساهم فى الأعمال التى تشغل الجانب الأكبر من حياة أسرته . وكلما شب ونضج ، كان يتحمل أعباء أعمال أكبر تلائم درجة نموه ، حتى إذا ما بلغ مبلغ الرجال ، كان عليه أن يساهم بنصيب كامل فى نشاط أسرته وفى حياة الراشدين فى الجماعة الصغيرة التى يعيش

فيها ، ويصبح مستعداً بدوره لإنجاب الذرية وتنشئتها على نحو ما نشأ هو من قبل .

أما المدرسة فإنها تصبح ضرورة واجبة عند ما يتعذر تعلم الطفل عن طريق اشتراكه فى حياة أسرته ، أو مساهمته فى الحياة العملية للجماعة التى يعيش فيها . وأول ما تبدو هذه الضرورة فى حالة ذلك النفر الذين تدعوهم شئون الحياة إلى الاتصال بجماعة أكبر من الجماعة التى تعيش فى القرية . وكانت عادة ملوك أوربا ونبلائها فى القرن السادس عشر أن ينشئوا مدارس داخل جدران قصورهم ، لتدريب الفتيان على إتقان سائر فروع المعرفة النظرية والعملية التى كانت لازمة للمتعلمين من طبقتهم الاجتماعية ، وأخصها ركوب الخيل ، واستعمال السلاح ، والصيد ، والرقص ، ومعرفة اللغة الفرنسية قراءة وكتابة مع إجادة التحدث بها ، ونظم الشعر ، وأساليب الحديث ، وكان هذا التعليم يهيء الفتيان لتولى المناصب العالية فى بلاط رعاتهم . تلك كانت «مدارس البلاط» وكانت مخصصة لأبناء النبلاء . وأهميتها بهذه المناسبة أنها توضح لنا الحاجة إلى نوع من التعليم توضع خطته بإحكام ، لإعداد الرجال الذين سوف يعيشون ويعملون فى نطاق أوسع من نطاق الجماعة الصغرى ، وهى الأسرة وما حولها . فقد كانت مدارس البلاط تهدف إلى إعداد « رجل الدنيا » لا رجل البيئة الضيقة المحدودة .

وثمة نوع آخر من الرجال لم يكن من الممكن أن يترك امر تعليمهم للصلات المحلية وحياة الأسرة ، أولئك هم القساوسة ، ورجال القانون ، ومن يرغبون فى مزاولة مهنة الطب ، فإن دراسة كل ناحية من هذه النواحى كانت تستلزم تلقى العلم على يد الأخصائيين الذين كانوا يحاضرون فى الجامعات . ولم يكن هناك ما يمنع فلاحاً شاباً من أن يشق طريقه إلى مقر إحدى الجامعات ، ويسجل نفسه طالباً بها ، وهكذا يستطيع بعد إتمام دراسته أن يصبح قسيساً أو محامياً أو طبيباً . ولكن ذلك كان صعباً فى الواقع فى تلك القرون التى كان المجتمع فيها ثابتاً تقريباً ، أى أن التحول من الطبقة الاجتماعية التى نشأ فيها الإنسان كان أمراً نادراً . وكان التحول يحدث فى تلك الحالات النادرة عن طريق الكنيسة فى العادة ، لأنه ما دام القساوسة لا يسمح لهم بالزواج ، لم يكن فى الإمكان شغل مراكزهم عن طريق الوراثة . ولذلك فإنى لا أكون مغالياً إذا قلت إن الكنيسة الإنجليزية فى العصور الوسطى كانت تهيئ للصبى الريفى الطموح الفرصة لتخطى حاجز الطبقة

الاجتماعية التى ولد فيها ، ! وأنها كانت فرصته الوحيدة للارتقاء فى المكانة الأدبية ، وإن لم تكن تصل به إلى الثراء .

هذا مثال لمجتمع ثابت نسبياً ، مجتمع يحدث فيه التحول الاجتماعى ببطء شديد ، حتى ليظن الإنسان أنه ليس ثمة تحول على الإطلاق . ومثل هذا المجتمع ليس هو المجتمع الذى يطالب فيه الناس بتعميم التعليم المدرسى ، وتعليم كل فرد القراءة والكتابة . إن المطالبة بهذه الأشياء دليل على التطور الاجتماعى ، وقد تزايدت مطالبتنا بتحقيقها فى إنجلترا منذ أكثر من قرن ، ويطالب بها المصريون الآن ، وفى كل من البلدين تدل المطالبة على شىء واحد .

وإذا حاولنا أن نوضح معنى « التحول » أو نحدده ، فلن يسهل علينا ذلك . قد يكون التحول بسيطاً كما يحدث للخط المستقيم عند ما ينحرف انحرافاً منتظماً ويصبح قوساً — وهذا تحول يمكن أن نعبر عنه تعبيراً جبرياً بسيطاً . أما التحول الذى يجعل من الوليد طفلا ، ومن الطفل مراهقاً ، ومن المراهق بالغاً ، ومن البالغ كهلا ، فهو تحول معقد . لأن الفرد كائن حى ، ترتبط أجزاؤه بعضها ببعض ، ويرتبط كل منها بالكل ، ولذا فإن كل تحول فيه يتضمن تغييراً فى نظام العلاقات بين الأجزاء بعضها ببعض ، وفى الأجزاء كل منها على حدة ، وفى الكل نفسه . وهذا يصدق على المجتمع كما يصدق على الفرد ، لأن المجتمع كائن حى .

وعلى هذ فعند ما نقول « لقد آن الأوان لتعلم الناس القراءة» ، فهذا القرار الذى اتخذناه ليس قراراً بسيطاً بأية حال من الأحوال ، كما أن النتائج التى تترتب عليهليست بسيطة . إن الرجل الذى يعرف القراءة يحتاج إلى شىء يقرأه ، وبذلك يقع تحت تأثير أنواع كثيرة من الناس لم يكن فى وسعها أن تصل إليه قبل ذلك كالتجار الذين يطمعون فى نقوده ، والجمعيات التى ترغب فى مضاعفة عدد أعضائها ، ورجال السياسة الذين يرغبون فى الحصول على معاونته ، كل هؤلاء القوم أصبحوا يستطيعون أن يتحدثوا إليه حديثاً كله لباقة وإغراء وجاذبية . وهو لا يستمع إلى هؤلاء مرة واحـــدة فقط ، وإنما سوف يقرأ ما يكتبون مراراً وتكراراً . وسوف يظهر فوج من الناشرين والكتاب ، يقولون لأنفسهم « لقد كسبنا قراء جدداً ، تعلموا القراءة دون أن يتعلموا التفكير السليم ، وأمثال هؤلاء تروقهم قراءة الأشياء الخفيفة ، فلنهيئ لهم ما يروقهم ، ولنشبع رغبتهم فى الوقوف على الجديد الخلاب من الأمور ، وعلى العنيف المثير من

الحوادث » . فالتحول الذى ساعدنا على إحداثه لم يكن مقصوراً على تعلم الناس القراءة والكتابة ، إنما تضمن إدخال أشياء كثيرة فى حياتهم لم تكن فيها من قبل . سيشعر الشبان بالرغبة فى اقتحام دنيا جديدة ، تزخر بما يستنهض هممهم أكثر مما يفعل حرث الأرض وفلاحتها ، وستسمع الفتيات عن حياة أقرب إلى قلوبهن من حياة القرية المملة . وهذا التبرم سوف يولد القلق ، ويعبر القلق عن نفسه فى صورة « تحول » و « حركة » . فإذا لم يؤد التحول والحركة إلى إشباع النزعات النفسية للناس ، فإنهما يدفعان إلى مزيد من التحول والحركة . أما إذا أديا إلى راحة نفسية ، وقضيا على أسباب القلق ، فإننا نصل إلى فترة من الاستقرار النسبى .

وأرجو ألا يفهم من هذا أنى من أعداء القلق والتحول ، أو أنى أزعم أنه لا داعى لتعليم الرجال والنساء القراءة والكتابة ، فإنى ، إذن ، يكون مثلى كمثل الأبله الذى يشكو من أن الشمس تشرق ثم تغرب . ذلك لأن حياة الكائن الحى — كما أدرك هربرت سپنسر ، عند ما كان علم الحياة لا يزال فى طفولته الأولى — عبارة عن توالى حالات من الاطمئنان والقلق ، والاستقرار وعدم الاستقرار ، والسكون والحركة . فمتى دخل الموقف عنصر جديد ، اختل التوازن ، ثم ينشأ توازن جديد ، وهكذا . وسواء راقنا هذا الوضع أم لم يرقنا ، فليس لنا إلا أن نقبله .

يترتب على التحليل الذى قدمته للعـــلاقة بين التعلم والتحول الاجتماعى ، أنه ينبغى أن نفهم جيـــداً حقيقة ما نفعله . فإذا استطعنا أن نفعل ذلك ، فإننا لن نكون تحت رحمة القدر ، بل تصبح لنا قدرة على أن نساهم فى توجيه تطورنا مساهمة مبنية على الفهم والذكاء . فإذا ذكرت لى أن خمسين من الراشدين فى مكان قد تعلموا القراءة ، فإن هذه ليست مجرد حقيقة إحصائية ، تسجل فى السجلات الرسمية ، بل هى ظاهرة تنطوى على أمور هامة . فالراجح أن ميول الراشد قد تكونت قبل ذلك ، بحيث لا يتأثر بما سيقرأه بعد تعلم القراءة . فإذا كان قد تعلم القراءة تحدوه رغبة قوية فى تذوق عيون الأدب ، أو تدفعه الحاجة إلى الحصول على معلومات هامة من نوع معين ، فهذا خير . أما إذا لم توجد تلك الرغبة أو الحاجة ، فإنى لا أعتقد أنك تحقق للراشد خيراً كثيراً إذا أنت بدأت تعليمه الشكلى بعد أن يكون قد تم نضجه . والشىء الوحيد الذى يخيل إلى أنك تحققه بذلك — وهذا فى نظرى من الأهمية بمكان — هو أنه يكاد يكون

من المحقق أن مثل هذا الرجل سيرغب فى تعليم أبنائه ، وهكذا ينشأ جيل من القراء يلى الجيل السابق ممن يجهلون القراءة . وقد لا يبدو هذا التحول عظيما فى حد ذاته ، ولكنه يتضمن بالنسبة إلى الجيل الجديد القدرة على اكتساب قدر كبير من الخبرة غير المباشرة ، إذا تجمع مع الخبرات المباشرة ، وتفاعل معها ، نتج عن ذلك كل متكامل . ولسوف ينظر الجيل الجديد إلى العالم بعين جديدة ، وتجيش فى نفسه أمانى ورغبات جديدة ، وأفكار جديدة عن الوسائل التى يمكن اتخاذها لتحقيق تلك الأمانى والرغبات . وسوف يؤدى كل هذا إلى النظر للتراث الاجتماعى من زاوية جديدة ، فيقدر الجيل الجديد الماضى تقديراً يختلف كل الاختلاف عن تقدير الجيل السابق له . وكل هذه مظاهر لتحول اجتماعى عظيم .

ومن الجلى أن التحول قد يكون صالحاً كما قد يكون ضاراً . فإذا لم ترضنا النتيجة ، فقد نجد بعض العزاء فى إلقاء اللوم على من نعدهم مسئولين عنه . غير أن اللوم ليس من شأنه أن يحقق شيئاً ، لا سيما أننا لا نحرص دائما على فهم الشىء الذى نوجه اللوم بسببه . وإنى أميل إلى الاعتقاد بأن الكثير منا قد يبدءون عملا من الأعمال بحماسة شديدة . ثم لا يلبثون أن يصيبهم التعب أو الملل ، أو تخبو حماستهم ويتضاءل اهتمامهم بالموضوع ، فلا يتابعون العمل حتى نهايته . ولو أن سائق القطار المسافر من الإسكندرية إلى القاهرة بدأ الرحلة والقاطرة على أحسن حال ، وسيرها بالسرعة المطلوبة ، ثم قفز من القطار فى محطة سيدى جابر مثلا وتركه يمضى فى طريقه ؛ فلن نستطيع أن نعفيه من مسئولية الكارثة التى لا بد أن تحل بالقطار ، ولن نقبل منه أن يدافع عن نفسه بقوله « لقد تركت القطار وكل شىء على ما يرام ، ولست مسئولا عما حدث بعد ذلك » ؛ ولا شك أننا كنا نرد عليه قائلين إنه كان من واجبه أن يحول دون حدوث الكارثة المتوقعة . وبالمثل لا نستطيع . نحن المربين ، أن نلتمس العذر لأنفسنا إذا علمنا الأفراد القراءة والكتابة . أو علمناهم تعليما أولياً ، ولم نتابع أثر ذلك فى حياتهم فيما بعد ، معتمدين على أن التحول الاجتماعى الذى غرسنا بذوره لا بد أن يسير من تلقاء نفسه فى الطريق الصحيح .

اختيار الطلاب للجامعات فى انجلترا

(عن ملحق التيمس الخاص بالتربية)

١ – وجهة نظر مدير إحدى الجامعات

قد يكون من المبالغة أن نقول إنه قد حدث انقلاب فى الطرق التى تتبعها الجامعات فى اختيار طلابها ، ولكن ما من شك فى أن هذه الطرق قد تطورت ولحقها كثير من التعديل فى بضع السنوات الأخيرة . فمنذ عهد ليس بالبعيد . كان اختيار الطلاب فى الجامعات الجديدة موكولا إلى أقسامها المختلفة ، ولم تكن لهذه الأقسام سياسة عامة تجرى عليها جميعاً . وإن وجد بينها شيء من التشابه فى طريقة الاختيار . فإن ذلك كان من طريق المصادفة . أما اليوم فقد أصبحت لكل جامعة تقريباً . سياسة معينة ، وأصبحت كليات الجامعة الواحدة تتبع سنة موحدة فى القبول . وكثيراً ما يتصل بعضها ببعض فى أمر اختيار الطالب وتوجيهه .

وكانت الجامعات فيما مضى تعتمد فى القبول كل الاعتماد على مجموع الدرجات التى ينالها الطالب فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية أو ما يماثله . أما الآن فإنها تعول . إلى جانب مجموع الدرجات – وخاصة فى حالة الطلاب ذوى المستوى العقلى المتواضع – على تقارير النظار والناظرات ، وعلى المقابلة الشخصية ، وعلى سجل الطلاب فى مدارسهم الثانوية .

ويزداد استخدام المقابلة الشخصية من عام إلى عام ، ويقصد منها غرضان : أولهما الفصل فى قبول الطالب ، وثانيهما توجيهه فى الدراسة وهو بعد فى مفترق الطرق .

وتميل الجامعات بطبيعة الحال إلى الاقتصاد فى الزمن الذى يقضى فى الاختيار ، لأنه يحدث فى وقت غير مناسب من العام ، فهو إما أن يكون فى وقت تعتمد عليه هيئات التدريس فى إنجاز بحوثها وأعمالها الدراسية ، أو يجئ فى وقت يقبل الناس فيه ، على اختلاف طبقاتهم ، على إجازاتهم السنوية . هذا إلى أنه يجب أن يتم فى وقت واحد ، وفى فترة قصيرة جدا . ومع ذلك فالمرجح أنه ليس لقصر الزمن أثر

بليغ فى عملية الاختيار ، إذ المعتاد أن يقبل الطلاب الذين يحرزون درجات عالية فى الامتحانات من غير مقابلة شخصية ، ما دام لهم سند من التقارير المدرسية — وليس فى ذلك شيء من المجازفة ، ولو أن الطلاب فى هذه الحالة سيحرمون مع الأسف من التوجيه الذى يمكن أسداؤه إليهم عن طريق المقابلة الشخصية متى حسن نظامها وأحكم ترتيبها . ولكن مع هذا تبقى حقيقة لا مناص من الاعتراف بها هى أن الوقت الذي يقضى والجهود التى تبذل من أساتذة الجامعة فى مقابلة الطلاب الذين لا يقبلون توجيههم ، كان يمكن أن تصرف فى التعليم والبحث ، ولذلك نجد الجامعات دائماً تميل إلى تقليل الزمن وإلى القصد فى المجهود .

إن الصعوبات التى تقابلها الجامعات فى الوقت الحاضر لتفرض على كل منها أن تتخذ لها سياسة معينة ، وتختط لها طريقاً فى الاختيار . فإنه بإزاء ازدياد الإقبال على التعليم الجامعى . وكثرة عدد المتقدمين لدخول الجامعات ، قد رغبت كل جامعة فى إبقاء عدد طلابها فى حدود طاقتها . واضطرت أقسام الجامعة إلى أن تستعين بعضها ببعض فى الدراسة ، وهذا كله يحتم عليها أن تتخذ لها مبادئ عامة تجرى على مقتضاها فى قبول الطلاب . فمن المتفق عليه . مثلا ، كمبدأ أساسى فى أية جامعة بريطانية ألا يسمح بتدريس علم الكيمياء إلا فى قسم الكيمياء ، ولا بتدريس اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية إلا فى قسمها . وعلى كل طالب يريد أن يدرس مادة أن يذهب إلى القسم المختص بتدريسها ، حتى لا تتكرر المحاضرات فى المادة الواحدة والموضوع الواحد ، دون سبب يقتضى هذا التكرار ، ومعنى هذا أن قسم الكيمياء . مثلا ، يجب عليه أن يتولى الدراسات الكيماوية للطلاب الذين يتخصصون فى الطبيعة ، والأحياء ، والهندسة وغيرها من العلوم التطبيقية . والطب البشرى ، وطب الأسنان . والطب البيطرى . وهكذا . ومن الواضح أن الجامعة لا تود أن تتخذ من ضيق الأمكنة فى قسم الكيمياء وسيلة للإخلال بالنصيب الذى يستحقه طلاب كل فرع من هذه الفروع ، كما أنها لا تود أن يأخذ أحد هذه الأقسام الاماكن التى عليها طلب شديد بقسم الكيمياء لتعليم طلاب لا يصلحون للدراسة الجامعية .

وهناك مشكلة أخرى تواجه الجامعات ، هى أن المتقدمين لبعض الأقسام قد يمتازون بقوة عقلية جبارة . بخلاف زملائهم الذين يتقدمون لأقسام أخرى . ومثل هذا الفرق يرجع إلى حد ما لأسباب محلية ، وقد يختلف بين الفينة والفينة ، تبعاً

لمقتضيات الأحوال الاقتصادية ، ولتغير اتجاهات الرأى العام ، ولكنها مع هذا ثابتة فى طول البلاد وعرضها فى أى وقت معين ، ولا تختص بها جامعة دون أخرى . فإذا وجد فرق بين مستوى الطلاب الذين يقصدون قسم الطبيعة وأولئك الذين يقصدون دراسة الطب ، مثلا ، فى أى وقت من الأوقات : كما تدل على ذلك درجات آخر الطلبة الذين يقبلون فى كل من القسمين ، فإن هذا الفرق يكاد يكون واحداً فى جميع الجامعات .

والجامعات مضطرة ، رغبة فى الاقتصاد فى النفقات ، لأن تملأ أقسامها بالطلبة ولو كانوا يتفاوتون فى المستوى العقلى تفاوتاً بيناً . ولكن مصلحة الجامعات والبلاد بأسرها تقضى بألا ينصرف طالب حسن الاستعداد عن الدراسة الجامعية ، إذا لم تتح له فرصة القبول فى قسم يشتد الإقبال عليه ، بل يجمل أن تتاح له الفرصة كى يقدر الفوائد التى يجنيها من الدراسة فى قسم آخر . وبعبارة أخرى : من المهم أن تسدى إلى الطالب الهامشى — أى الذى يكون مستواه العقلى قريباً من الحد الأدنى للقبول — نصيحة طيبة ، وهذا ما تتيحه المقابلة الشخصية بشكل لا تدانى فيه .

وغنى عن البيان أن من العوامل التى تؤدى إلى تقارب الطلاب فى الدرجة العقلية فى أقسام الدراسة المختلفة وضع سياسة جديدة لمنح الإعانات المالية ، فإذا كان هناك فرع من فروع الدراسة لا يقبل عليه فى أنحاء البلاد إلا الطلبة الذين لا يتمتعون بمستوى عقلى رفيع ، فإن هذا المستوى لا يمكن النهوض به ما دامت الاعانات المالية غير ميسرة لطلاب ذلك الفرع ، بل يختص بها القسم الذى يمتاز طلابه بذكاء ملحوظ وعقلية ناضجة . ومن هنا نرى أن النظام القديم الذى يقضى بأن تمنح الإعانات على أساس مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى الامتحان من غير نظر إلى نوع الدراسة ، لا يواجه مقتضيات التطور ، ولا يفى بالغرض المقصود . وقد تكون هذه أخطر مشكلة تواجه الذين يجدون فى البحث عن طريقة لتوزيع إعانات الهيئات المحلية على طلاب الجامعات .

٢ — وجهة نظر عالم من علماء النفس

وجه كثير من النقد فى السنين الأخيرة إلى الطرق التى تتبعها الجامعات فى اختيار طلابها ، فقد أحسن الناقدون بأن هذه الطرق ليست كافية فى تقدير الحالات

المشكوك فيها ، وليست دقيقة الحس إلى الحد الذى يجعلها تقصى عن الجامعات ضعاف الطلاب . وسنناقش فى هذا المقال فائدة الاختبارات السيكولوجية فى اختيار الطلاب للجامعات ، على أن هذا الموضوع لا يمكن أن يناقش مجرداً فى حد ذاته ؛ بل لا بد أن نراعى فى مناقشته موضوعاً آخر عظيم الأهمية ووثيق الارتباط بموضوع القبول ، هو الغرض من التعليم الجامعى .

ومن الواضح أن الغرض من الاختيار هو تمكين الطلاب الذين تؤهلهم مواهبهم من الانتفاع بهذا النوع من التعليم إلى أقصى حد ممكن . وبعض الناس يقيس ذلك بما يؤديه الطالب ـ فى المستقبل ـ من خدمة إلى المجتمع الذى يعيش فيه ، وبعضهم يقيسه بمبلغ مايحرزه الطالب من نجاح فى العمل الذى يزاوله . ولو كان فى إمكاننا أن نقسم الناس على هذين الأساسين أو نحوهما ـ لسهل علينا أن ندرك قيمة أى طريقة أتبعت فى الاختيار ـ فى ضوء ما تسفر عنه من سلامة التصدير وصحة النتائج التى تنبأت بها من قبل . ولكن كيف نضع المعايير التى نعتمد عليها فى تقدير نجاح الأنسان ؟ هل يقدر نجاحه فى مهنته بما يكسب من مال ـ أو بما ينال من شهرة ـ أو بما يمنح من ألقاب الشرف ؟ وكيف يمكن الموازنة بين نجاح موظف فى مصلحة الضرائب ، وآخر فى وزارة الخارجية ـ وثالث قد أتخذ مكتباً للاستشارة فى الأعمال التجارية ؛ وكل هذه من الأعمال ميسر لمن يحصل على درجة البكالوريوس فى الاقتصاد ؟

إزاء هذه العقبات التى تعترض طريق الوصول إلى معايير حسابية للنجاح ، مشتقة من الحياة العملية ـ لابد للباحث من أن يزيد قيمة أية طريقة لاختيار الطلاب بإيجاد مقدار الارتباط بين نتائجها وبين مقياس للنجاح قريب إلى متناوله ، كالنجاح فى الدراسة الجامعية ـ وبخاصة النتائج التى يحصل عليها الطالب فى الامتحان النهائى . وواضح أن مستوى الطالب فى دراسته يتأثر بعدة عوامل ؛ منها قدرته العقلية ـ ودرجة اهتمامه بالمادة التى يدرسها ـ الباعث الذى يحفزه إلى الدراسة ، ومبلغ ما أفاد من تعليمه السابق ـ ومقدار حظه من ذلك العنصر من عناصر الشخصية التى يمكن صاحبه من تحويل الاستعداد العقلى إلى تحصيل ونجاح فعلى. ومن المهم فى الاختيار أن نفرق بين الطالب الذى لا يتمتع بمستوى رفيع من القدرة العقلية ولكنه يحسن الحفظ ـ ولهذا قد ينجح فى امتحان القبول بالجامعة ـ ويفشل فى الامتحانات الجامعية بعد ذلك ، والطالب الذى يمتاز بقدرة عقلية جيدة ولكن

تنقصه القدرة على إبراز تلك العقلية فى الامتحان . ومن الصعب أن نفرق بينهما ما دام امتحان القبول بحالته الراهنة . ولهذا نرى أنه لا بد من البحث عن مقياس آخر — إلى جانب امتحان القبول — تقدر به مواهب الطالب وقدراته العقلية الكامنة ، لا مقدار ما حصله من معلومات ، وما كسبه من ضروب المهارة .

لقد دلت التجربة على ما كان لاختبارات الذكاء من فائدة حين استعملت بين القوات المسلحة ، وفى قبول التلاميذ بالمدارس الثانوية . ولكن على الرغم من هذا تقف الجامعات الإنجليزية منها موقف المعارضة ، ولا تسمح باستعمالها فى اختيار طلابها . وفى هذا تختلف الجامعات الإنجليزية عن الجامعات الامريكية ، فإن هذه تلجأ إلى اختبارات الذكاء وتستخدمها فى حالات كثيرة . وإن دراسة الإنتاج العلمى المتعلق بهذا الموضوع فى إنجلترا منذ سنة ١٩٣٠ إلى الآن لتدل على قلة البحوث التى قام بها العلماء فى هذا المجال ، فقد لا يتجاوز عددها ستة . فى حين أن عددها بلغ فى الولايات المتحدة ما يقرب من خمسمائة . وقد أدى هذا الموقف السلبى الذى وقفته الجامعات الإنجليزية من هذه البحوث إلى وقت قريب إلى نشوء حلقة مفرغة . إذ ترتب عليه أن انصرفت الجامعات عن هذه البحوث ، وأبت أن ييسر سبيلها للباحثين ، وأن تشجعهم على متابعة البحث حتى يهتدوا إلى اختبارات أصلح وأكثر ملاءمة للغرض ، وبذلك قل احتمال نجاح الاختبارات ، إذا طبقت ، فى التنبؤ بما يلقاه الطالب من نجاح فى الدراسة ، وهذا بدوره قد يقوى الاعتقاد بأن الاختبارات العقلية لا يطمأن إليها فى الاختيار .

إلا أن الحال قد تبدلت أخيراً ، فأظهرت بعض الهيئات التى تعنى بالتعليم الجامعى شيئاً من العناية بهذا الموضوع . وكان أسبق الكليات الإنجليزية إلى أدراك أهمية هذا البحث وتقدير منزلته ، مدرسة الاقتصاد التابعة لجامعة لندن ، فانها فى سنة ١٩٤٦ رصدت فى ميزانيتها مقداراً من المال لمن يقوم ببحث عن استخدام الوسائل السيكولوجية فى اختيار الطلاب للجامعات . وكان هنـــا بداية طيبة ، إذ عنيت بهذا الموضوع من بعدها مؤسسة نافيلد Nuffield Foundatoin ، ومجلس البحوث الطبية ، وشجعا العلماء على القيام ببحوث طويلة المدى فيه . وفى البحث الذى أجرى بمدرسة الاقتصاد ، أعطى الطلبة بعد نجاحهم فى امتحان القبول المعتاد عدة اختبارات سيكلوجية ، وكانت الظاهرة الجديرة بالتسجيل تلك العلاقة الوثيقة التى وجدت بين نتائج هذه الاختبارات ونتائج الامتحان النهائى للدرجات الجامعية .

وقد دلت النتائج على أن الكلية لو أخذت بنتائج هذه الاختبارات وحدها واعتمدت عليها فى قبول الطلاب ، لجنت من وراء ذلك خيراً كثيراً ، هو تقليل عدد الراسبين . وكثرة عدد المتفوقين فى امتحان الدرجة النهائى : فإذا فرضنا أن نسبة المتقدمين لدخول الجامعة إلى المقبولين منهم كنسبة ٣ إلى ١ . فإن اختيار المقبولين على أساس الاختبارات السيكولوجية كان يؤدى إلى خفض نسبة الرسوب فى الامتحان النهائى من ١٥ ٪ إلى ٣ ٪ . كما كان يؤدى إلى الارتفاع بمستوى النجاح ، فيزيد عدد « الممتازين » و « الجيدين جداً » حتى يصل إلى ٤٨ من الناجحين ؛ بدلا من ٢٥ ؛ ويحصل هذا كله مع الاحتفاظ بمستوى الامتحان . ويمكننا أن نطمئن إلى هذه النتائج . فقد انتهت إليها التجارب التى أجريت على مجموعتين مستقلتين من الطلاب . فى سنتين متعاقبتين . وقد أجريت تجربة أخرى كهذه على طلبة إحدى كليات الطب فى لندن . وانتهت إلى نتائج مماثلة لما سبق — ومن المحتمل — أن هذه النتائج جميعاً تظهر قيمة الاختبارات السيكولوجية فى اختيار الطلاب أقل من حقيقتها . لأن الاختبارات التى استعملت كانت الاختبارات أمريكية . لجأنا إليها لقلة الاختبارات التى قننت على طلبة إنجليز . ومع هذا فإن النتائج التى وصلنا إليها تتفق مع النتائج التى وصل إليها الباحثون من الامريكان .

وعلى الرغم من تضافر الأدلة على ما لاختبارات الذكاء من قيمة فى اختيار الطلاب ، فإنه يعترض على استعمالها باعتراضات كثيرة . ومن بين هذه الاعتراضات أن من بينها اختبارات يطلب فيها اختيار الجواب عن السؤال من بين عدد من الأجوبة تعطى للطالب . وليس عليه ألا أن يضع خطاً تحت الجواب الذى يختاره . وهذا النوع من الاختبارات لا يدل على أصالة التفكير . ومن هذه الاعتراضات أيضاً أن الاختبارات المقننة اختبارات آلية . ولكن يظهر أن هذه الاعتراضات مردها إلى الخطأ فى فهم هذه الاختبارات . وتقدير ما تسفر عنه من نتائج . إنها وسيلة طيبة لتقدير المواهب العقلية للفرد . ولا تتعرض للبحث عما إذا كان سيستغل هذه المواهب فيما بعد . أو لا يستغلها . فى الخلق والابتداع . ولهذا ينبغى ألا يعتمد عليها وحدها فى الاختيار .

وقد يكون من المفيد الموازنة بين استخدام الاختبارات فى اختيار الطلاب للجامعات واستخدامها فى اختيار الضباط للجيش . فمن المسلم به أن هناك حداً أدنى لمستوى الذكاء . يعتبر شرطاً أساسياً لمقدرة الضابط على تأدية واجباته . ولكنه

تبين أن هناك — إلى جانب مستوى الذكاء — عوامل أخرى تتوقف عليها صلاحية المرشح للترقية إلى مصاف الضباط ، ولذلك أصبحت الطريقة المتبعة في الاختيار أن يقدر مستوى الذكاء للمرشحين بادىء ذى بدء ، ثم تقدم نتائج الاختبار إلى المسئولين عن تقدير الصلاحية العامة باستخدام وسائل أخرى . وإن الذين يأخذون على اختبارات الذكاء أنها آلية . يخلطون بين طريقة تصحيح الاختبارات وبين الأغراض التى تستخدم فيها . إذ يبدو أن من المستحسن أن تنطوى أية طريقة من طرق الاختبارات على اختبار يصحح بطريقة آلية ، فيكون ثابت النتائج ، لا يتأثر بعدد من يتقدمون للاختيار . إن الاعتراض على استعمال اختبارات الذكاء يرجع — إلى حد بعيد — إلى الخطأ فى فهم أهدافها وحدود إمكانياتها : فليس هناك من شك فى أن استعمالها يقدم لنا معلومات قيمة موثوق بها . عن ناحية هامة جداً من نواحى صلاحية الطالب . ولكى يتمكن العمداء المنوط بهم أمر الاختيار من العناية بحالات الطلبة المشكوك فى قبولهم ، وإيفائها حقها من البحث ، أقترح السير على الطريقة الآتية : يعطى جميع المتقدمين اختباراً للذكاء . ثم يختار المقبولون مبدئياً على أساس نتائجه وعلى أساس سجلاتهم فى المدارس الثانوية . ويكون ذلك بتعيين حد أدنى للقبول فى الاختبار وفى التحصيل المدرسى ، مع مراعاة نسبة عدد المتقدمين إلى عدد الأماكن الخالية ، والمستوى العقلى والدراسى الذى دلت تجارب السنوات الماضية على أن الطالب لا بد أن يبلغه حتى يقدر له النجاح فى الدراسة الجامعية . فأما الطلبة المتفوقون فى اختبار الذكاء وفى نتائجهم المدرسية معاً فيقبلون بعد مقابلة شخصية قصيرة. وكذلك الطلبة الذين هم على ضعف بين فى الاختبار والنتائج الدراسية معاً ، يمكن رفضهم من غير أن نضيع معهم وقتاً طويلا . وبذلك يوفر الوقت لبحث حالات أولئك الطلبة الذين هم بين بين ، أو الذين تتعارض نتائجهم المدرسية مع ما تدل عليه نتائجهم فى اختبار الذكاء . فهؤلاء ينبغى أن يؤدوا امتحاناً تحريرياً فى موضوع من الموضوعات العامة ، وأن ترتب لهم مقابلة شخصية دقيقة ، مع عضو واحد من أعضاء هيئة اختيار الطلاب ، أو مع لجنة تؤلف من بينهم .

ولما كنت اقترح هذه الطريقة لتكون موضع التجريب ، فيجب أن يعنى أشد العناية بتسجيل النتائج تسجيلا دقيقاً ، حتى يمكن أن يعرف أى هذه الوسائل المختلفة التى اتخذناها للحكم على الطلبة كانت أصدق دلالة على استعداد الطالب

للدراسة الجامعية ، أهى اختبارات الذكاء ، أم المقابلة الشخصية ، أم الاختبار التحريرى العام ، أم السجلات المدرسية ؟ ومتى عرفنا ذلك فأننا نستطيع فى المستقبل أن نعطى كلا من هذه الوسائل الأهمية التى نستحقها فى الحكم على صلاحية الطالب للاختيار .

وهذه الطريقة التى أشرت إليها تضمن أن الطالب لا يرد عن الجامعة على أساس النتائج التى يحصل عليها فى اختبارات الذكاء وحدها فهى ليست الميزان الوحيد لتقدير الطلاب ، ولكنها أداة ذات قيمة ، تضم إلى غيرها من الادوات التى نعتمد عليها فى الاختيار .

إعادة النظر فى كتب التاريخ

اجتمع فى مدينة برنسويك بألمانيا فى شهر يوليو الفائت ستة من المؤرخين الإنجليز ، ممثلين للجمعية التاريخية ، ومثلهم من المؤرخين الألمان ، للبحث فى مراجعة كتب التاريخ المستعملة فى مدارس البلدين ، كى تحذف منها الفقرات التى قد تؤدى إلى تفسير الأحداث التاريخية تفسيراً ناقصاً أو خاطئاً ، وبذلك تثير البغضاء أو التحزب فى نفوس التلاميذ . وقد تمكنوا فى هذا الاجتماع من دراسة الفترة الواقعة بين عامى ١٨٩٠ (سقوط بسمارك) و ١٩١٣ (بدء الحرب العالمية الأولى) ، وتوصلوا إلى الاتفاق على نص مشترك يتناول النقط الأساسية التى كانت موضع خلاف فى هذه الفترة .

وقد اجتمع كذلك بعض أساتذة التاريخ الألمان والفرنسيين لمثل هذا الغرض ، فى شهر أغسطس ، بمدينة فريبورج ، وعبر المجتمعون عن رغبتهم فى أن يتتابع عقد هذه الاجتماعات بصفة دائمة ، وأن يؤدى ذلك إلى تبادل كتب التاريخ بين البلدين ومراقبتها بطريقة منتظمة .

الامتحان

خواطر للأستاذ محمد فؤاد جلال
الأستاذ بمعهد التربية للمعلمات

بما أن التعليم قد درج على أن ينقسم إلى مراحل ، والمرحلة إلى سنوات دراسية ، فقد كان من الطبيعى أن ينظر إلى السنة الدراسية باعتبارها وحدة زمنية تعليمية ، يتلقى فيها التلميذ تعلما من نوع معين ومستوى معين ، ويتدرج مستواه فى الصعوبة من سنة إلى أخرى ، فإذا أدخلت مادة جديدة كان مجال إدخالها بدء سنة دراسية . وكان من الطبيعى أيضاً ، أن ينظر المعلمون إلى نهاية كل سنة دراسية على أنها ختام لهذه الفترة الزمنية التعليمية ، وأن يتجهوا إلى البحث عن وسيلة يتعرفون بها ما استطاع كل تلميذ أن يحصّله فى أثناء هذه الفترة . ولما كان التحصيل فى سنة دراسية معينة يتوقف على الوصول إلى مستوى معين فى السنة الدراسية السابقة لها ، فإن هذه الوسيلة تصبح ، فى الوقت نفسه ، وسيلة لمعرفة مدى قدرة التلميذ على متابعة الدراسة فى السنة التالية . وإذا كان ذلك أمراً مهماً فى المواد « التحصيلية » ، فهو أهم فى المواد التى ترمى إلى كسب مهارات أو عادات فكرية معينة ، كاللغة والحساب والرياضة وما إليها من « الأساسيات » .

للامتحان ، إذن ، وظيفة أساسية ، مرتبطة بالنظام التعليمى نفسه . والامتحان على صورة من الصور أمر لا نستطيع أن نتصور الاستغناء عنه استغناء تاماً ، وإن كنا نستطيع أن نتصور ألا يكون على صورة واحدة ، وأن يكون فيه مجال متسع للتنويع والابتكار لمطابقة مقتضى الحال .

وخير الامتحانات ما كان جزءاً متمماً لعملية التعلم ، وليس وحدة قائمة بذاتها كما هو فى أذهان الكثيرين . ولكى يكون الامتحان جزءاً متمماً لعملية التعلم ، يجب أن يكون متسقاً معها كل الاتساق ، فلا يشعر التلميذ بأنه أمر مقحم على هذه العملية ، أو وسيلة خارجة عن نطاق النشاط التعليمى ، وبذلك يوضع فى وضعه الصحيح ، كمقياس لمدى تقدم التلميذ ، ومعيار لما كسبه من قدرة ومهارة وخبرة فى عامه الدراسى .

هذه نظرة موضوعية للامتحان ، تحاول أن تجعله يتسق من الوجهة الوظيفية مع سائر جوانب النشاط التعليمى . وتستلزم هذه النظرة أن يكون الامتحان فى مستوى الأوساط من التلاميذ . وأن يعطى الفرصة لتقديرهم تقديراً يميز بين الأقوياء والضعفاء ويبين نواحى القوة والضعف فى كل منهم ، وتستلزم كذلك أن تكون نتائجه طبيعية لا تصطدم مع الأوضاع التعليمية ، ولا يظهر فيها شذوذ يجعل الحكم الذى يصدره الامتحان متناقضاً مع غيره من مقاييس القدرة التى يتيسر استخدامها فى المدارس ؛ وتستلزم أيضاً أن يكون موقف الامتحان موقفا يسيراً ، يقدم عليه التلميذ وهو مطمئن ، بل يقدم عليه بشغف ، إذ يهمه قبل أن يهم غيره أن يدرك نواحى الضعف فيه ، وأن يواجهها ويساهم فى علاجها .

وإذا نظرنا إلى امتحاناتنا فى ضوء ما تقدم ، فسنجد أنها تعطى صورة تختلف أشد الاختلاف عن هذه الصورة . فموقف الامتحان موقف عسير شديد العسر ، يضطرب التلاميذ أيما اضطراب عند اقترابه وعند حلوله ، ويتوجسون خيفة منه طوال العام . بل طوال أعوامهم الدراسية . ويشاركهم فى التوجس أهلوهم ، بل يزيدون عليهم فى كثير من الأحيان ، فهم لا يفتأون يذكرونهم بالامتحان فى كل يوم من أيام السنة الدراسية ، ويشغل الجميع أنفسهم بتوقى سوء المصير الذى يترتب على الرسوب فى الامتحان ؛ فنجدهم يستدعون إلى المنزل أولئك المدرسين الذين اشتهروا بقدرتهم على إنجاح التلاميذ فى الامتحانات — وهم فى العادة مدرسون ابتدعوا من الوسائل التلقينية الآلية ما هو كفيل بإنجاح أضعف التلاميذ . ثم إن المدرسين بدورهم يضخمون من موقف الامتحان كل التضخيم ؛ فهو السوط الذى يلهبون به ظهور التلاميذ . حثاً لهم على العمل وبذل الجهد ، والرسوب فيه هو الوعيد الذى يسلطونه عليهم حتى تنخلع قلوبهم ، فيعملون ويطيعون مدرسيهم ؛ وكتب الامتحانات هى أهم الكتب التى يطلبون إلى التلاميذ شراءها واستخدامها ، حتى يتمرسوا بكل غريب معجب من أساليب السؤال والجواب . والأداة التعليمية كلها تضخم من موقف الامتحان فى أذهان التلاميذ . وفى أذهان الآباء ، وفى أذهان المدرسين ، بما تتخذه من وسائل تحيط بها الامتحان بجو من الغموض والرهبة فهى تحدد له المواعيد ، وتنتقى الممتحنين فى جو من السرية ، وتحيط وضع الأسئلة وطبعها وتصحيحها بوسائل تضفى على الأمر كله جواً رهيباً مخوفاً فإذا أتى يوم الامتحان أقيمت السرادقات ، ووقف الحراس والملاحظون ، ودقت الأجراس ،

وارتفعت الأصوات تطلب السكون إلى الممتحنين ، ويصيح الصائح كل نصف ساعة أو نحو ذلك منذراً بمضى الوقت ، ويطوف الملاحظون بين الصفوف المتراصة وهم يحدقون النظر فى الوجوه ويقرنونها بصور يحملونها ، لكى يتثبتوا من شخصيات أصحابها وهؤلاء يقدحون أذهانهم . ويحاولون أن يملأوا كراسات الإجابة ويضعوا فيها كل ما يستطيعون استرجاعه فى هذه اللحظة الرهيبة مما درسوه أثناء العام ، وما حصلوه فى الفترة الحرجة السابقة للامتحان بالإدمان على السهر . فإذا انتهى وقت الامتحان ارتفعت الصيحات مؤذنة بانتهائه ، وجمعت الأوراق أو خطفت خطفاً من أصحابها ، حيث ترسل إلى « الكنترول » ، ذلك الكائن الرهيب الذى تدخله الأوراق وعلى كل منها اسم صاحبها ورقم جلوسه ، فتخرج منه وقد فقدت ما يميزها بعضها عن بعض ، وتحلت كل منها برقم سرى يحول بين المصححين وبين الغش والتدليس والتزوير .

فإذا ظهرت النتائج بدأت مآسى جديدة . فهناك الناجحون يتنفسون الصعداء ، ويرقصون كالمجانين ، فرحاً بما تخطوه من عقبات . وهناك الراسبون قد أطبق عليهم الوجوم واليأس ، ولاح لناظرهم ما بذلوه من جهد مضن قتال لم يغنهم شيئاً ، واتجهت بصائرهم إلى ما ينتظرهم من عنت وإذلال ومزيد من الإرهاق ، فكرهوا نفسهم ، وكرهوا مدرسيهم ، وكرهوا التعليم الذى يتعلمون ، بل وكرهوا أهليهم ، وكرهوا الناجحين من رفاقهم ، ومنهم من يضيقون بالحياة فيتخلصون منها ، فراراً من المرور فى هذه التجربة الرهيبة مرة أخرى .

وهكذا أصبحت للامتحان شخصية قائمة بذاتها ، تدعمت من الوجهة الإدارية بإنشاء إدارة ضخمة للامتحانات ، تتبعها مطابع سرية ، وتسير على نظام يتسم بهذه السرية . وبذلك أصبحت الامتحانات موجهة للتعليم ، وأصبح همّ الجميع منذ اليوم الأول من الدراسة أن يستعدوا للامتحان ، فتحول النشاط الدراسى إلى نشاط « امتحانى » ، ووضعت المعلومات التى يتلقاها التلاميذ فى قالب « امتحانى » ، وكتبت الكتب الدراسية بأسلوب « امتحانى » وأصبح المدرس يترجم عمله ونشاطه ترجمة تحول كل عنصر فيه إلى عنصر « امتحانى » . وبذلك فقد التعليم كل ما له قيمة من عناصره الأصيلة ، وأصبح التعليم الذى يستمر طول العام صدى للامتحان الذى يعقد فى آخره . والمدرس الناجح ، والكتاب الناجح ، والتلميذ الناجح ، هو الذى يعرف كيف ينسى كل قيمة تعليمية ، ويذكر كل قيمة « امتحانية » ، وهو الذى يستطيع أن يتنبأ بالصور التى ترد فى الامتحانات ، وأن يتكيف تكيفاً

يطابق هذه الصور . فبدلا من أن يكون الامتحان جزءاً من عملية تعليمية كما قلنا ، أصبح التعليم وكأنه جزء من عملية «امتحانية» كبرى ، وبذلك أفقدنا الامتحان كثيراً من ميزات التعليم ، وزاد على ذلك أضراراً أخرى ، تصل إلى إصابة التلاميذ فى شخصياتهم إصابة عميقة ، تسبب ألواناً من الانحراف النفسى يجب أن نتناولها بالبحث .

وتطور موقف الامتحان بهذه الصورة أمر لا يجب أن يستغرب ، لأنه موقف فريد فى بابه . فريد بالنسبة للتلميذ ، وفريد بالنسبة للمدرس ، وفريد بالنسبة للأب . فحيث يكون ممتحن وممتحن ، ونجاح ورسوب ، تتفاعل العوامل النفسية تفاعلا عنيفاً ينتج آثاراً لا يحسن الإغضاء عنها.

إن فى نفس كل إنسان ميلا للقسوة والاعتداء ، يختلف باختلاف الأشخاص وباختلاف الظروف . ويندر أن يجد هذا الميل متنفساً إذا كان الإنسان يعيش بين أقران له ، أو بين من هم فوقه فى المنزلة . ولكن حيث يجد الإنسان نفسه محاطاً بمن هم دونه سناً أو خبرة أو تجربة ، فإن دوافع القسوة تتحرك من مكامنها ، وتبحث عن وسائل للإشباع ، تنصبّ على هؤلاء الذين يحيطون بالإنسان. والمدرس محاط بالتلاميذ ، ويعسر على البعض أن يحولوا بين هذه النزعات وبين الظهور فى هذا المحيط ، خصوصاً إذا كانت لا تجد المقاومة التى توقفها عند حدها . وإذا تحوّلت بحيث تعبر عن معنى يمكن تبريره والدفاع عنه. وموقف الامتحان من المواقف التى تعتبر فرصة ذهبية لمثل هذا التحويل ؛ لأن من السهل على أى مدرس أن يدمج نزعته نحو الدقة والمحاسبة ورفع المستوى العلمى للتلاميذ مع نزعة القسوة وحب الاستعلاء. وبذلك نجد انسياقاً من بعض واضعى الامتحان نحو المبالغة فى تعقيد الاسئلة وتصعيبها ، والبحث عن كل مشكل عسير الحل . فلا يرضيهم أن يضعوا سؤالا مباشراً ، أو سهل الحل ، وإنما ينقبون عن تلك المشاكل التى يشعرون أن التلاميذ سيقفون أمامها حيارى .

المدرس يشعر أن موقف الامتحان موقف يصول فيه ويجول ، خصوصاً إذا كان من أولئك الذين لا تجد نزعات الزهو والاستعلاء عندهم متنفساً كافيا فى مجالات أخرى . وكثيراً ما يكون سلوكه صدى لدوافع نفسية عميقة خاصة به . يحمّلها للتلاميذ رغم أنوفهم : فيجدون أنفسهم فى موقف يمت إلى مادة الدراسة بسبب ويمت إلى نفسية المدرس بأسباب. ومن أخطر الأمور على الجماعات أن تجد نفسها محكومة بأولئك الذين يعكسون مشاكلهم النفسية عليها ، فيحملونها أعباء هذه المشاكل ،

ويؤدون بذلك إلى إشاعة روح القلق والاضطراب ، وإحداث أنواع الشذوذ والانحراف بين أفراد هذه الجماعات . ونتائج الامتحان نفسها ، وما يحدث فيها من فشل متكرر على نطاق واسع ، تدعم نفس الاتجاه ، خصوصاً وأن التلميذ إذ ينظر إلى الامتحان إنما تعتمل فى نفسه دوافع عميقة أشد العمق ، تتراوح بين القلق الشديد والخوف والثورة .

وعلى ذلك فيمكن أن نقول إن للامتحان ، بصورته ونتائجه وما يحيط به من جو رهيب ، أثراً بالغاً فى إحداث ألوان من الاضطراب والشذوذ والانحراف عند الناشئين ، وإن كثيراً من الشخصيات المنحرفة فى مجتمعنا قد ساهم الامتحان فى تكوينها بهذه الصورة .

وهكذا نلمس أثر الامتحان فى التعليم من جهة ، وفى التلاميذ من جهة أخرى. ولا يمكن تفادى هذه الآثار إلا إذا وضعنا الامتحان فى وضعه الصحيح بالنسبة لعملية التعليم ، فأصبح جزءاً متمماً لها ، وأزلنا من حوله هذه الشكليات كلها أو بعضها ، وخصوصاً بالنسبة لصغار التلاميذ . ويستلزم ذلك إعداد المدرسين إعداداً يقيهم العثرات الامتحانية . ولعلنا فى معاهد إعداد المعلمين أن ندرب طلبتنا على وضع الامتحانات كما ندربهم على إلقاء الدروس .

إن الامتحان المنحرف جزء من التعليم المنحرف ، ولكن له بحكم مركزه الفريد تأثيراً عكسيا ، يزيد فى الانحراف ويغذيه ، ويصل به إلى درجات ما كان ليبلغها لولاه . ولو تتبعنا بعض « الانحرافات » التعليمية التى اشتهرت بها مصر فى عصرها الحديث ، لوجدنا أن الكثير منها يدور حول نواة الامتحان ، ويجد فيها مادة لغذائه . فالامتحان يساعد على تثبيت الطرق التلقينية فى التعليم ، ويحول بيننا وبين استخدام الطرق التربوية الصالحة ، وهو الذى جعل الدروس الخصوصية بمساوئها العديدة تتفشى وقد تكسرت كل إصلاحات البرامج وطرق التدريس على نظام امتحانى فاسد .

علينا إذن أن ننقى نظامنا التعليمى من مساوىء الامتحان الفاسد . ولما كانت هذه المساوىء قد تبلورت وجمدت جموداً كبيراً ، ولما كان من الخطر الشديد أن نعالج مساوئ الامتحانات « بالجملة » ، لأن العلاج قد يؤدى إلى مشاكل أخطر وأخطر ، فإنه ليس أمامنا سبيل إلا التجريب قبل أن نخطو خطوة حاسمة ، والتجريب فى الامتحان مرتبط بالتجريب فى التعليم نفسه . وللمدارس النموذجية فى مصر تجارب فى الامتحان وفى نظم التعليم يحسن الرجوع إليها ، لأنها قد نجحت نجاحاً كبيراً فى تقليل مساوئ الامتحان ، بشهادة كل من اتصل بها .

نظام التعليم فى هولندة

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

قد يتطرق إلى الأذهان أن هولندة لا تختلف كثيراً فى نظمها التعليمية عن الدول التى تجاورها ، كبلجيكا وألمانيا ، ولا سيما أنها ترتبط مع هاتين الدولتين بروابط ثقافية وتجارية . ولكن الواقع يخالف ذلك ، فبالرغم من تعدد الصلات والروابط بين هولندة ومختلف الدول ، تجدها تختلف كثيراً عن كل من تلك الدول فى سياستها التعليمية ، بل إنها تمتاز بنظام تعليمى خاص ، تنفرد به فى القارة الأوربية .

ويتميز النظام التعليمى العام فى هولندة بعدة مظاهر ، نذكر منها :

١ — سيطرة رجال الدين على نظم التعليم .

٢ — عدم وجود نظام المجانية المطلقة .

٣ — شدة التنوع فى مرحلة التعليم الثانوى .

٤ — حرية التعليم وعدم خضوعه لسلطة مركزية .

وسنتناول كلا من هذه المظاهر بشىء من التفصيل ، لنقف أولا على أهمية الدور الذى تلعبه فى توجيه سياسة البلاد التعليمية ، ولنجلى ثانياً نظام التعليم العام فى خلال عرضنا لها .

١ — سيطرة رجال الدين على نظم التعليم :

يلاحظ أن الشعور الدينى له أثر عظيم فى نفوس الهولانديين ، وله سلطانه عليهم ، كما يلاحظ أن الهيئات الدينية على اختلافها ، سواء كانت تابعة للكنيسة البروتستانتية أو الكاثوليكية ، تلعب دوراً هامـًا فى نشر التعليم بهولاندا . فهى تقوم بإنشاء المدارس ، وبإعداد المعلمين لهذه المدارس فى معاهد خاصة لذلك . ولها أن تفتح هذه المدارس متى شاءت ، على أن تمنحها الدولة من الإعانات ما يساعدها

على تأدية رسالتها والنهوض بمدارسها ، طالما توفرت الدواعى والشروط التى تبرر فتح هذه المدارس .

وإن مقارنة إحصائية بين عدد المدارس والتلاميذ التابعين لهذه الهيئات الدينية الطائفية ، وبين عدد المدارس والتلاميذ الخاضعين لغيرها : من المجالس البلدية أو المحلية ، والهيئات المدنية ، والأفراد ، كفيلة بأن تلقى ضوءاً ساطعاً على العبء الذى تنهض به تلك الهيئات الطائفية فى نشر التعليم بمراحله المختلفة .

الجهات التابعة لها المدارس	المرحلة	عدد المدارس	عدد التلاميذ
مدارس خاضعة للهيئات الطائفية Denominational	مدارس الأطفال	١٦٩٤	١٩٥٠٠٠
	المدارس الابتدائية	٤٤٩٦	٨٥٣٠٠٠
	المدارس الثانوية	١٧٩	٤٦٠٠٠
	معاهد إعداد المعلمين للتعليم الابتدائى	٦٢	٦٠٠٠
	المجموع	٦٤٣١	١١٠٠٠٠٠
مدارس غير خاضعة للهيئات الطائفية Non-Denominational	مدارس الأطفال	٦٨٠	٦٧٠٠٠
	المدارس الابتدائية	٢٥٤٦	٣٣٩٠٠٠
	المدارس الثانوية	١٥٣	٣٩٠٠٠
	معاهد إعداد المعلمين للتعليم الابتدائى	٢٥	٢٢٥١
	المجموع	٣٤٠٤	٤٤٧٢٥١

ومن هذه المقارنة يتبين لنا أن الهيئات الدينية تشرف على معظم المدارس فى هولندا ولا يقتصر تدخل الكنيسة فى شئون التعليم على المدارس الخاضعة لها ، ولكنه يتعداها إلى المدارس الأخرى فيما يتصل بتعليم الدين ، فهى التى تزود تلك المدارس بالمعلمين الذين يقومون بتدريس مادة الدين ، بعد إعدادهم لذلك تحت إشرافها . ولكنها مع ذلك لا تفرض على التلاميذ مذهباً خاصا ، ولا تحتم عليهم حضور الحصص الدينية التى تتنافى مع آرائهم وعقائدهم الخاصة . ولمدرسى الدين فى المدارس المدنية نفس الحقوق التى تخول لغيرهم من مدرسى المواد الأخرى .

٢ — عدم وجود نظام المجانية المطلقة :

لا وجود لنظام المجانية المطلق فى هولندة ، فالتعليم فيها قائم على نظام المصروفات . وليس السر فى ذلك ببعيد ، فلقد عرفنا أن معظم المدارس تابع للكنيسة أو لهيئات حرة تتولاها وتقوم بالإنفاق عليها ، مستعينة على ذلك بالإعانات التى تتلقاها من الحكومة ، وهى إعانات لا تعادل إلا جزءاً من النفقات . ولو عمت المجانية لأدى ذلك إلى انقطاع الموارد التى تنفق منها هذه الهيئات على مدارسها . لذلك بقى التعليم فى هولندة خاضعاً من حيث المبدأ لنظام المصروفات ، التى يدفعها التلاميذ حتى فى المرحلة الأولى الإلزامية — وهى المرحلة التى تبدأ فى سن السادسة ، وتنتهى فى سن الرابعة عشرة .

على أنه إذا كان نظام المجانية المطلق غير قائم فى هولندة ، فإن هناك مجانية خاصة مقيدة ، موقوفة على الفقراء الذين تحول ظروفهم المالية بينهم وبين أداء كل المصروفات أو بعضها ، فالمجانية نسبية ، تختلف من تلميذ لآخر حسب دخل كل منهما ، وظروفه المالية الخاصة ، وقد يعفى أحدهم من جميع المصروفات ، بينما يعفى آخر من بعضها فقط . على أن الإعفاء من جميع المصاريف أو من بعضها للفقر وحده مقصور على المرحلة الإجبارية ، ولا يتاح إتمام التعليم بالمجان إلا للممتازين.

على أنه يجدر أن نشير إلى أن الحكومة آخذة فى إدخال بعض التعديل على هذا النظام ، والخطوة الأولى التى اتخذتها هى استصدار قوانين تكفل المساواة المالية بين المدارس الحكومية والحرة .

٣ — شدة التنوع فى مرحلة التعليم الثانوى :

يحسن بنا قبل أن نتحدث عن التنوع فى مرحلة التعليم الثانوى ، أن نشير إشارة عابرة إلى مرحلة التعليم الابتدائى ، التى تتميز بأن التعليم فيها عام ، وبرامجه موحدة بالنسبة لجميع التلاميذ .

ولقد أشرنا آنفاً إلى أن مدة التعليم الإجبارى ثمانية أعوام ، تبدأ فى سن السادسة وتنتهى فى سن الرابعة عشرة ، وتشمل مرحلة التعليم الابتدائى الستة الأعوام الأولى من هذه الثمانية ، أى أنها تبدأ فى سن السادسة ، وتنتهى فى سن الثانية عشرة . وعدد ساعات الدراسة فى تلك المرحلة ست وعشرون ساعة فى الأسبوع ، توزع على المواد

الآتية : اللغة القومية — تاريخ البلاد وجغرافيتها — مبادئ الحساب — مبادئ العلوم — الموسيقى — الرسم — الدين — التربية البدنية . وابتداء من الفرقة الرابعة تضاف لغة أجنبية واحدة ، يترك اختيارها للطفل .

وإذا لم يكن الطفل راغباً فى مواصلة الدراسة بالمرحلة الثانوية ، فإنه يقضى السنتين السابعة والثامنة وهما بقية المرحلة الإجبارية فى المدرسة الابتدائية ، يتوسع خلالهما فى الموضوعات التى سبق له دراستها .

وحينما تبدأ المرحلة الثانوية تتشعب نظم التعليم ومناهجه تبعاً للهدف الذى يهدف إليه كل منهم ، فهناك نوع من المدارس الثانوية يؤهل الطالب لنوع من التعليم الأكاديمى ، الذى ينتهى به إلى كليات خاصة بالجامعة . وهناك نوع آخر يجنح إلى الناحية المهنية وقد ينتهى بالتلميذ عند هذا الحد ، وقد يؤهله للحاق ببعض المعاهد الفنية الصناعية أو الزراعية أو التجارية مثلا . كما أن هنالك من المدارس الثانوية ما يعتبر امتداداً للمرحلة الابتدائية ، فهو قاصر على توسيع مدارك التلميذ ، وإعداده لكى يكون مواطناً صالحاً يفهم ما عليه وما له من واجبات .

وكل نوع من هذه المدارس يتطلب من التلاميذ استعدادات معينة ، وقدرات خاصة . وتتوصل المدرسة الثانوية إلى اكتشاف هذه الاستعدادات فى المتقدمين إليها عن طريق امتحانات تعقدها لهم ، مسترشدة فى ذلك بنتائج المدرسة الابتدائية . فكأن القول الفصل فى توجيه التلاميذ وتوزيعهم على المدارس الثانوية ذات الأهداف المتنوعة كما أشرنا ، إنما يرجع إلى رأى المدرسة صاحبة الشأن ، والتى تحدد امتحاناتها على حسب ما تتطلبه أهدافها ، ونوع الدراسة بها من كفاءات وقدرات واستعدادات معينة .

ونرى من واجبنا أن نتناول الحديث عن كل نوع من أنواع المدارس الثانوية فى شىء من التفصيل :

(ا) مدارس تكميلية :

ومدة الدراسة بها أربع سنوات . ويلتحق بها تلك الفئة من تلاميذ وتلميذات الذين لا يهدفون إلى الالتحاق بالجامعة فى المستقبل ؛ فتقدم لهم هذه المدارس ثقافة عامة تؤهلهم لشغل الوظائف البسيطة التى لا تتطلب مستويات عليا ؛ كما تؤهلهم للحاق ببعض المعاهد الفنية .

وتنتهج الدراسة فى السنوات الأخيرة من تلك المدارس منهجين مختلفين : أحدهما

يهتم بدراسة اللغات الأجنبية ، والآخر يهتم بالعلوم والرياضيات ، ويكون الذين يلتحقون بالمعاهد الفنية عادة من بين المنتمين إلى الشعبة الأخيرة ، أما الآخرون الذين اختاروا دراسة اللغات فهؤلاء يعملون كتبة فى المصالح والبنوك والمؤسسات التجارية وهذا النوع من المدارس شبيه بما هو معروف فى إنجلترا باسم المدارس الثانوية الحديثة (Modern Secondary Schools) .

(ب) الجمنيزيم (Gymnasium) :

تعد هذه المدارس الثانوية للجامعة . والدراسة فيها دراسة أكاديمية نظرية بحتة، كما أن من مميزاتها الاهتمام بدراسة اللغتين اليونانية واللاتينية منذ أن يلتحق بها الطالب. ومدة الدراسة بها ست سنوات تنقسم إلى قسمين : أولهما أربع سنوات ، وثانيهما سنتان . والدراسة فى القسم الأول عامة لا تخصص فيها ، تشمل اللغة اللاتينية ، واللغة اليونانية ، والتاريخ ، والجغرافية ، والرياضة ، والطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الحياة ، والموسيقى ، والرسم ، والتربية البدنية . وفى نهاية السنة الرابعة تتشعب الدراسة إلى شعبتين :

(١) شعبة توجه العناية فيها إلى دراسة اللغات القديمة والحديثة والعلوم الإنسانية والآداب .

(٢) شعبة توجه العناية فيها إلى دراسة العلوم الطبيعية والرياضيات .

وفى نهاية السنة السادسة يعقد امتحان عام يؤهل الناجحين فى الشعبة الأولى للالتحاق بكلية الآداب وكلية الدين والحقوق بينما يؤهل الناجحين فى الشعبة الثانية للالتحاق بكلية الطب وكلية العلوم .

(ج) مدارس ثانوية معروفة باسم « المدارس الشعبية الراقية » :

ومدة الدراسة فى هذه المدارس خمس سنوات ، وهى مدارس ثانوية تختلف عن سابقتها بأنها لا تعنى بدراسة اللغات القديمة اليونانية واللاتينية . والدراسة فيها على فترتين : الفترة الأولى ثلاث سنوات ، والفترة الثانية سنتان . ويحدث التشعب بعد نهاية السنة الثالثة حيث يوجد شعبتان :

(١) شعبة تعنى بدراسة العلوم الاقتصادية ومايتصل بها من دراسة فى اللغات الأجنبية

(٢) شعبة تعنى بدراسة العلوم والرياضيات .

وكلا الشعبتين تؤدى إلى كليات معينة من الجامعة ، فالشعبة الأولى تؤدى

إلى قسم الاقتصاد ، وقسم العلوم الاجتماعية والسياسية والجغرافية ، بينما الشعبة الثانية تؤدى إلى كلية الزراعة والطب البيطرى .

(د) مدارس الليسيه (Lyceum) :

وتقوم الدراسة فيها على نظام يجمع بين مناهج الدراسة فى النوعين السابقين من المدارس . ومدة الدراسة فى هذا النوع ست سنوات تنقسم إلى فترتين : أولاهما إعدادية تتكون من عامين ولا تدرس فيها اللغات القديمة كما فى الجمنيزيم . والفترة الثانية أربع سنوات تبدأ من السنة الثالثة ، وتنقسم الدراسة فيها إلى شعبتين : إحداهما على نمط « الجمنيزيم » بقسميه مع شىء من التبسيط ، والثانية يعطى فيها ما يعطى فى المدرسة السابقة (الشعبية الراقية) . ومن خصائص هذا النظام أن التخصص فيه يبدأ مبكراً عنه فى المدارس السابقة ، كما أن هناك تأخراً فى بداية دراسة اللغات القديمة لمن يرغب فى دراستها .

(هـ) مدارس ثانوية فنية :

وقد تكون تجارية أو صناعية أو زراعية ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، وتهدف برامجها إلى إعطاء ثقافة عامة بالإضافة إلى نوع من التخصص المهنى الذى يعد الطالب للحياة العامة ، ويهيئه لكسب قوته . والمهم أن هذا النوع من المدارس الثانوية لا يعد للجامعة بل ينتهى بالطالب عند نهاية هذه المرحلة .

٤ — حرية التعليم وعدم خضوعه لسلطة مركزية :

لسنا نقصد بالحرية هنا الحرية الخاصة بالتدريس ، واختيار مواد الدراسة وساعات العمل ، وعدم تقييد التلميذ بأمور قد تحد من نشاطه وحيوته وحاجاته ، بل إننا نرمى من وراء تلك الكلمة إلى معنى آخر يتصل بالدولة ومدى علاقتها بالمدارس المختلفة ، ومن ورائها بعض السلطات المحلية والدينية التى تساهم فى نشر التعليم .

ليس هنالك فى هولاندا وزارة معارف بالشكل الذى نراه فى بلادنا ، تضم عدداً ضخماً من المراقبين والإخصائيين والمساعدين على اختلاف اختصاصاتهم ، ومن ورائهم اللجان المختلفة . ولكن كل ما هنالك أن الوزارة المشرفة على التربية والتعليم بهولاندا تضم جماعة من المفتشين ، يعتبرون الواسطة بين الهيئة المركزية والهيئات المحلية التى تشرف إشرافاً فعليا على المدارس . ومهمة هؤلاء تنحصر فى إسداء النصح والإرشاد من وقت لآخر ، وتمثيل وزارة المعارف فى اجتماعات تلك الهيئات التعليمية المحلية ، وإذا تصادف أن حدث نزاع بين الوزارة وتلك الهيئات ، فإن رجال الوزارة

لا يفصلون فى موضوع النزاع ، بل يعرض على هيئة مستقلة يطلق عليها « المجلس التعليمى » ، وهى هيئة ثابتة تتكون من أعضاء غير حكوميين ، لهم فى الغالب صلة من قريب أو بعيد بشئون التعليم . ويعتبر القرار الذى تصدره هذه الهيئة فى موضوع النزاع ملزماً للمجالس التعليمية المحلية . فإذا لم تأخذ به حرمت من المكافأة المالية التى تقدمها لها الدولة .

وتتكون المجالس التعليمية التى تشرف على التعليم من كبار الأعيان الذين ينتخبهم الشعب ، ويشترك معهم مفتش المنطقة الخاص . وتختلف هذه المجالس من حيث الأهمية بحسب أهمية الإقليم الذى تشرف عليه ، وليس لها أن تحد من حرية المدارس بشكل من الأشكال ، طالما كانت تلك المدارس مراعية للمبادئ العامة . ولرؤساء المدارس ، سواء كانت طائفية أو غير طائفية ، مطلق الحرية فى اختيار الخطط التى تتفق مع الأهداف التى ترمى إليها المدرسة ، وتنفيذها .

تعليق :

من حسنات النظام التعليمى العام فى هولاندا أنه يقيم وزناً لظروف التلاميذ ، ويحترم ميولهم واستعداداتهم ، فمن حالت ظروفه دون إتمام التعليم الثانوى ، أتم تعليمه الإلزامى وفقاً لنظام خاص يهيئه لأن يكون مواطناً صالحاً ، ومن لم تكن لديه رغبة فى التعليم الجامعى ، هيئت له مرحلة ثانوية تكميلية تتيح له أن يكون موظفاً مثقفاً يكسب قوته ويخدم بلاده . وقد تتجه ميول التلميذ نحو الناحية المهنية الفنية فيتاح له ما يريد ويفتح الطريق أمامه إلى المعاهد الدينية .

أما إذا كان التلميذ على استعداد لإتمام دراسته الثانوية ومواصلة التعليم بالجامعة ، فإنه لا يترك لنفسه يختار نوع الدراسة الثانوية بحسب هواه ، بل يمر فى اختبارات تكشف عن مدى صلاحيته للدراسة التى يتقدم إليها ، وهكذا تساعده المدرسة فى الكشف عن استعداداته ، والتنقيب عن مواهبه ، حتى لا يتورط فيما لا يتفق وميوله ، فتضيع جهوده سدى .

وهكذا نجد حرية مستنيرة . كل له الحق فى اختيار المنهل الذى ينهل منه ، ونوع الثقافة التى يتغذى بها ، ولكن بشرط أن تثبت الاختبارات المختلفة صلاحيته لهذا وتطمئن على حسن ملاءمته له . فإذا جاز أن يتقدم كل تلميذ إلى أى مدرسة ،

فلن يستطيع أحد أن يجوز الاختبار الذى يؤهله للحاق بغير المدرسة التى تتفق مع ميوله واستعداداته ودرجة تحصيله .

ولا شك أن ذلك النظام أكثر اتفاقاً مع مبادئ التربية الصحيحة فالتلميذ الذى يصلح للتعليم الفنى قد لا يصلح للتعليم الأكاديمى ؛ والتلميذ الذى يتجه إلى التجارة قد يكون الأجدى له أن يتجه إلى الصناعة ؛ والتلميذ الذى يصح أن يعد للآداب قد يكون غير التلميذ الذى يعد للحقوق أو الطب مثلا .

وهنالك ميزة أخرى يمتاز بها النظام التعليمى الهولندى ، وهى طول مدة التخصص فى التعليم الثانوى ؛ فهى لا تقل فى مختلف المدارس عن سنتين وإن صح أن تزيد عن ذلك فى معظمها ، ومما لا شك فيه أن طول فترة التخصص فى التعليم الثانوى كفيل بتهيئة الطلب تهيئة صالحة لقبول نوع خاص من الدراسة ، وجعله أكثر استعداداً وتقبلا للدراسة الجامعية ، وأكبر نصيباً فى الاستفادة منها .

تلك لمحة خاطفة عن محاسن النظام التعليمى فى هولاندا ، ويا حبذا لو استفدنا من ذلك فى مصر :

١ — فهيأنا لمن يريدون ، أو يراد لهم ، الانقطاع عن التعليم فترات تكميلية ، يصل بها تعليمهم إلى غاية تتحقق عندها صلاحية المواطن لخدمة نفسه ووطنه .

٢ — وكذلك لو راعينا تنوع الدراسات فى المرحلة الثانوية ، وعقدنا الاختبارات لتخير التلاميذ وتوزيعهم على مختلف أنواع المدارس ، فبذلك نكون قد هيأنا لهم الفرص التى يبرزون فيها مواهبهم . ووقيناهم عواقب الفشل ؛ ووفرنا على كثير منهم تلك الجهود المضنية التى يبذلونها فى غير طائل .

٣ — كما أن عاماً واحداً لا يكفى للتخصص والتوجيه فى مرحلة التعليم الثانوى ، فلو أننا أطلنا فترة التخصص لكان ذلك أنفع فى توجيه الطالب ؛ وأجدى على الدراسة الجامعية .

الحفلات المدرسية ودلالتها

للاستاذ محمد سعيد قدرى
مراقب شئون الأحداث
بوزارة الشئون الاجتماعية

تقيم المدارس على اختلاف درجاتها ومراحلها حفلات تودع بها العام الدراسى وتستقبل العطلة الصيفية . وشاءت الظروف أن أحضر بضعاً منها فى مدارس متنوعة الثقافة ، فكانت إحداها بمدرسة أمريكية وأخرى بمدرسة إنجليزية ، وثالثة بمدرسة فرنسية ، ورابعة بمدرسة مصرية . وقد أوحت إلى هذه الحفلات بما يمكن أن يدرج تجاوزا تحت اسم « التعليم المقارن » . فنحن نعلم أن النظام التعليمى فى أى بلد من البلدان يعتبر صدى لفلسفة معينة تسود هذا البلد ، ولهذه الفلسفة أصول وجذور تمتد فى الماضى البعيد ، وتتصل بالعوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية والدينية التى أثرت فيه . ويمتد تأثير هذه الفلسفة فى جميع نواحى الحياة ، والنظام التعليمى جزء منها . وبذلك تتشكل الأسس التى تبنى عليها المناهج ، والخطط الدراسية ، وطرق التدريس ، والامتحانات ، وفقاً للفلسفة السائدة . وتكون هذه كلها حلقة مفرغة ، بحيث تؤثر كل ناحية فى الأخرى ، وتتأثر بها . متى كانت هذه هى الحال ، فلماذا نستثنى الحفلات المدرسية من هذه الحلقة ؟ هى ، كما هو مفروض ، جزء من « النشاط » المدرسى ، وحكمها فى ذلك حكم الرحلة التى يقوم بها التلاميذ ، أو الألعاب التى يشتركون فيها ، أو الدرس الذى يتلقونه داخل الفصل . فى الواقع يمكن الإنسان ، دون تعنت أو اجهاد فكر ، أن يستشف من وراء ستائر المسرح الذى يقام عليه الحفل ، ومن الجو العام الذى يحيط به ، ومن النظام المتبع ، ومن إلقاء التلاميذ ، ومن جمهور النظارة ، شبح الفلسفة التى تسير دفة الأمور . ويمكنه إذا تبصر قليلا أن يرى أن هذا الشبح هو وليد الفلسفة التى تهيمن على التعليم فى كل نواحيه . ويمكن أن يدرك أنه إذا عقد مقارنة بين هذه الحفلات ، فهو يقارن فى الواقع

بين فلسفات مختلفة ، ويوازن بين نظام تعليمى وآخر . ولا غرابة إذا فى قولنا بأن الحفلات المدرسية يمكن أن تعتبر مدخلا فى التعلم المقارن .

ولنبدأ بحفل المدرسة الأمريكية،ويكفى أن أروى واقعة صغيرة تمثل الروح السائدة . صعدت على المسرح — وهو بسيط متواضع لا ستارة له — طفلة من رياض الأطفال ، وبدأت ترقص لتجذب انتباه الجمهور ، ولم يكن هذا المشهد ضمن برنامج الحفل . فما كان من إحدى المدرسات إلا أن بدأت تعزف على البيان فترة وجيزة جداً ، ثم توقفت ، وطلبت من الطفلة فى هدوء أن تفسح المسرح لباقى البرنامج . ونزلت الطفلة سعيدة بإثبات وجودها ، وانتهى الحادث بسلام دون جلبة أو ضوضاء . وتوالى البرنامج وكأنك فى حفل عائلى ، يكاد يعرف كل واحد من الحاضرين الآخر بالاسم . وقام التلاميذ بملابسهم المختلفة الألوان بعمل كل شىء من حيث التنظيم ،والأشغال المعروضة ، وتسلية الحاضرين ، والحفاوة بهم . فى يسر وفى جرأة .

هذه هى الديمقراطية الطليقة ، وهى نفس الفلسفة التى تحدد العلاقة بين التلميذ والمدرس . وبين المدرس والوالدين .

أما حفل المدرسة الإنجليزية ، فقد تجلى فيه النظام المستتب . ويبدأ هذا بوضوح فى ملبس التلاميذ ، ورباط الرقبة ، ومواعيد البدء والانتهاء من كل فصل من فصول البرنامج ، وفى استقبال المدعوين وإجلاسهم . وتكاد لا تشعر بوجود المدرسين . فالتلاميذ يستقبلونك ، فى أدب جم ، وهم المنظمون ، وهم المودعون . وكانوا يعملون فى فئات كل تحت إمرة واحد منهم ، له سلطان وسيطرة على أفراد فرقته ، ولكنك تشعر بأن القائد يقدر مسئوليته دون أن يصعر خده للناس . والمقود يعترف بتبعيته دون غضاضة .

هذه هى الديمقراطية المنظمة المترمتة فى بعض الأحيان . أليس هذا هو نوع الديمقراطية الذى يسود المجتمع الإنجليزى ؟ أليست هذه هى الفلسفة التى تغرى الإنجليز بالتحفظ فى الأخذ بأى جديد ، إلا بعد تدبر طويل حتى يتقادم العهد على الجديد ، لا لشىء سوى أن القديم منظم رتيب ؟ ولم تشذ الحفلات المدرسية عن هذا ؟ لذلك يجب أن تكون إحدى مسرحيات شكسبير قوام الحفل .

أما حفل المدرسة الفرنسية ، فكان كخلية النحل ، الكل يعمل فى نشاط ، والكل دائب الحركة ، يشترك فى ذلك المدرسون والطلاب . والكل يعمل تحت

إمرة أستاذ واحد ملتح ، ولعله كان أقل الناس حركة ، إذ توسط المكان بحيث يراه الجميع ، وتحس بأنه مركز دائرة يرسم الطلبة والمدرسون أنصاف أقطارها . جيئة وذهاباً ، يتلقون منه همسة فى الأذن ، أو إشارة باليد ، أو إيماء بالرأس ، ثم ينطلقون للتنفيذ . واعتلى الطلبة المسرح ، فأدوا أدوارهم فى طلاقة تامة ، وبالرغم من عدم وجود ملقن ، لم يتلعثم أحد ولم يتعثر .

هذه هى الديمقراطية « الجزويتية » ، إن صح أن نسميها كذلك . الحرية فيها مكفولة ، ولكنها محدودة بما يرسمه مانح هذه الحرية . والنظام فى ظلها يتبع شكلا هرمياً ، تزداد وطأته كلما كثر عدد مصاطب هذا الهرم . والمعلومات هى أساس عملية التعلم ، سواء أكان ذلك داخل جدران الفصل أو فوق خشبة المسرح . ويعتبر النشاط والخبرة فى المرتبة الثانية بالنسبة للكتاب ، الذى يحتل مركز الصدارة .

لم يشذ حفل المدرسة المصرية عن القاعدة فكان صورة صادقة تعكس فلسفتنا الاجتماعية والتعليمية . يستقبلك من الباب الخارجى عدد من الكشافين صفوا على مسافات متساوية ، فى ملابس يبدو من جدتها أنها اشتريت حديثاً لهذه المناسبة . أو أنها على الأقل لم تستعمل كثيراً طوال العام . ولا يتحرك هؤلاء إلا ليحيوك تحية الكشاف فى عصبية ، أو كلفة أو استهتار . ثم يستقبلك المدرسون مهرولين ، ويحاول كل منهم أن يشعرك بأنه صاحب الأمر والنهى فى هذا الحفل إن لم يكن فى حياة المدرسة كلها . ثم يأتى دور الجلوس ، وهو مشكلة عسيرة يتوقف حلها على مزاج الضيف والمضيف . ويتواضع المدعو ويجلس فى الصفوف الوسطى ، ويتحمس أحد الداعين فيجلسه فى الصفوف الأمامية ، ثم لا يعجب هذا الوضع أحد المنظمين ، فينقله إلى الوراء صفاً أو صفين ، ويتوقف استقرار المدعو فى جلسته على مقدار وساطات الوافدين ، وقد ينتهى الأمر بسلام وقد ينتهى بغير سلام . ويحتل الصفوف الأمامية كبار الموظفين ، وهم كثيرون ، مع أن المفروض أن يستمتع الآباء بهذا الحفل ، ولكن الوظيفة هنا أحق من الأبوة . وتزدحم القاعة شيئاً فشيئاً حتى تكتظ ، ثم تتخم ، ولا سبيل إلى تلافى ذلك ، فطلبة المدرسة كثيرون ، وكثيرون جداً ، فما بالك إذا أضفت إليهم أولياء الأمور ؟ وتكون النتيجة أن يقف البعض ، ويعدل البعض الآخر من وضع كراسيه . وتعزف الموسيقى وسط هذه الجلبة ، فتلمح بين أفراد الفرقة وجوها مألوفة لديك ، وتتبين من ملبس البعض أنهم موسيقيون محترفون . ثم يبدأ

رفع الستاره المخملية . التى تذكرك بأحد مسارح القاهرة . ثم تدير العين فى المنظر الأول . فتدرك أنه مؤجر . ثم يخرج الممثلون فتلحظ أن الملابس مؤجرة كذلك ، ويبدأ التمثيل . فتسمع الملقن أكثر مما تسمع الممثلين ؛ وتحس فى نبرات الصوت والإلقاء التصنع والآلية . وأن الطلبة يرددون ولا يفهمون ؛ وأنهم مسيرون لا مخيرون . وتتوالى أمامك مقطوعات تقادم عليها العهد . كتمثيل منفرد لقطعة عنوانها

لا يسلم الشرف الرفيع من الأذى   حتى يراق على جوانبه الدم

ويطول الحفل ثم يطول . ويزيد فى إطالته فواصل موسيقية تغرق بين ضجيج النظارة . وينتهى الحفل والتلاميذ والمدعون والمدرسون مكدودون مجهدون .

أليست هذه صورة صادقة كل الصدق للفلسفة التى تتحكم فى عملية التعليم والتعلم فى مدارسنا على اختلاف مراحلها ؟ أليس المعلم هو الملقن الذى يسمع ويرى . والمتعلم هو البوق الذى يردد ويستقبل ؟ ألا يبرز مثل هذا الحفل نشاط المدرسين أكثر مما يبرز نشاط المتعلمين . مع أن العكس هو المطلوب ؟ ألا يشعرك هذا كله بأن الاهتمام موجه إلى المظهر دون المخبر . وإلى القشور دون اللباب ، وأن هناك الكثير من الزيف والتضليل . فيما ننسبه إلى التلاميذ وهم براء منه .

هذه هى الديمقراطية الفجة : لا هى شرقية ولا هى غربية . وإن كانت إلى الأولى أقرب . حريتها ممسوخة ، ونظامها مفروض ، وتعليمها شكلى ، ونشاطها مستعار . والمحاكاة فيها لا تعتبر مرحلة تؤدى إلى الإتقان الذى يرتقى إلى التجديد ؛ بل تعتبر حلقة مغلقة محكمة . يدور فيها الفرد ولا يتعداها إلى الخلق، والابتكار .

وأخيراً لا يفوتنى أن أنوه بأنى لمست فرقاً ملحوظاً بين حفل يقام فى مدرسة إنجليزية بإنجلترا . وبين آخر تقيمه مدرسة إنجليزية فى مصر . ولا يسع المرء إلا أن يرى نتيجة التهجين بين ثقافتين إنجليزية ومصرية ، أو أمريكية ومصرية ، مع تغليب العنصر الأجنبى بطبيعة الحال . ولا يسعه كذلك إلا أن يحس طول الوقت أن حفلات المدارس الأجنبية تقام دائماً من وراء ستار أخضر شفاف به هلال ونجوم ثلاثة . ولعل هذا يوحى إلينا أن النقل الحرفى من البلاد الأجنبية عسير ؛ حتى على أهل هذه البلاد ، وهو لا بد أعسر على غيرهم ؛ سواء أكان هذا النقل فى التعليم . أو السياسة . أو الاقتصاد .

التعليم فى العالم العربى

خطاب أرسله قارئ فاضل إلى مجلة « الكتاب» الغراء ، تعليقاً على مقال سبق لها نشره عن التعليم فى العالم العربى فى النصف الأول من القرن العشرين ، ونشرته المجلة فى باب «رسائل القراء» . ونظراً لأهمية وجهة النظر التى يعبر عنها هذا الخطاب، رأينا إعادة نشره ليكون موضع نظر رجال التعليم .

قرأت بكل إعجاب وتقدير العدد الممتاز من مجلتكم القيمة عن ذكرى نصف قرن . وقد لفت نظري مقال : « التعليم فى العالم العربى » ، الذى جاء مقتصراً على تطور التعليم الكمى فقط . ولما كان هذا الازدياد المستمر فى العدد لا يبشر بالخير على الدوام، لذلك أحببت أن ألفت أنظار الرأى العام كيلا يغتر بالكثرة ويحكم من أجلها على رقى التعليم فى بلادنا العربية العزيزة .

إن التحدث عن كثرة عدد المدارس والمعلمين والطلاب الناجحين فى الامتحانات هو من شأن العامة من الناس الذين يخدعون بالمظاهر ، أما خاصتهم ومفكروهم فمقياس الثقافة عندهم بقدر رفع مستوى الأمة الاجتماعى والاقتصادى ، وبقدر ما يكون فى النشء من قوة إيمان واستعداد للتعاون ، ومهارة على التعليم الذاتى والنضال فى معترك الحياة والطبيعة .

هذا — ولما كان التعليم جزءاً من التربية ، فخليق بشيخ المربين ساطع الحصري بك أن يحدثنا ولو قليلا عن هذه الناحية الخطيرة وتطورها، تنبيهاً للرأى العـــام .

إن التعليم فى بلادنا، على الرغم من وفرة أسبابه وازدياد رواده ، لايدل على التقدم بعد ما أفلس من الناحية الثقافية العميقة ، بله الناحية التوجيهية .

ليت لنا إحصاءات دقيقة عن مقدار نجاح حاملى الشهادات المدرسية خلقاً وتهذيباً ؛ إذن لرأينا عجباً ، فالغرور والاستهتار والميوعة والإلحاد والفرار من

تحمل التبعات من أبرز صفات الجيل الجديد . ولولا وظائف الدولة التى تخفى بساطة دراستهم النظرية التى لا تلبث أن تنسى تاركة وراءها جهلامروعاً، وآثاراً سيئة فى أجسامهم وأذهانهم بسبب مشاق عملية الدراسة وخطورة مرحلة الامتحانات — أجل لولا هذه الوظائف لافتضح أمر المدرسة وتحقق إخفاقها سريعاً . .

إن هذه المؤسسة قد أفلست فى بلادنا إلى حد بعيد فى إعداد جيل صالح من الناحية الثقافية والتوجيهية . وهى منذ مطلع القرن الحالى إلى منتصفه الذى ودعنا نهايته فى هذا العام تسير من سيىء إلى أسوأ على الرغم من إقبال الناس عليها بصورة مدهشة .

ليتنا نتصور مقدار الفاجعة التى يصاب بها حملة الشهادات فيما لو أغلقت أمامهم وظائف الحكومة . إنهم لا شك يصبحون مشردين فى الطرقات ويشكلون خطراً على البلاد بسبب الدراسة السطحية التى يتلقونها ، وهى لا تسمن ولا تغنى من جوع فى ميدان الحياة العملية الذى يميز الخبيث من الطيب .

إن هذه الفاجعة المخيفة إذا لم تظهر اليوم فى الأقطار العربية ، بسبب استعداد ميزانيات حكوماتها لقبول هذا الجيش الجرار من الموظفين ، فستظهر عما قريب بعد الاكتفاء بما عندها ، وحينئذ سنندم على ما أنفقناه من ملايين الجنيهات كل عام على هذا البناء الضخم من التعليم الفارغ ، الذى لا يمس — ولو من بعيد — مشكلات المجتمع العربى ، ولا يتأثر بآلامه وآماله . وفى ذلك الوقت يدرك المصلحون جريمة المدرسة العربية . ووجوب هدمها لتقوم على أنقاضها مؤسسات ثقافية توجيهية تعد النشء للحياة ؛ وتعده للمعمل والمخبر .

إن مدارسنا الحاضرة ، على الرغم من سعة انتشارها . تقضى على حاضر الأمة ومستقبلها ، بإخراجها جيلا اتكالياً لا يصلح لهذا الزمن الخطير ، فى حين أن معاهد الغرب تعدّ رجالا حقيقيين ، بأجسام فولاذية وعقول مفكرة ، وشخصيات قوية ، وقد سيطروا على زمام الأرض والجو . منهم المخترعون والمكتشفون . . . . . . ومن منـــا ؟ !

هل ينقصنا الذكاء ؟ هل ينقصنا النبوغ ؟ . . . كلا ! إنما تنقصنا التربية الصحيحة . والغرب ما فاز على الشرق إلا بتربيته !

دمشق — محمود مهدى إستانبولى

العناصر الأساسية فى تدريس التاريخ

يحتوى هذا المقال على ملخص بحوث لجنة من الأخصائيين فى تدريس التاريخ عقدتها هيئة اليونسكو . وهو بقلم الدكتور أبو الفتوح رضوان ، الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة .

دعت هيئة اليونسكو فى الخريف الماضى لجنة دولية من الأخصائيين فى التاريخ وطرق تدريسه إلى الاجتماع لبحث كيفية تدريس التاريخ بحيث تؤدى دراسته إلى بث روح التفاهم بين الشعوب . وقد اجتمعت اللجنة فى باريس وضمت ممثلين للولايات المتحدة وفرنسا وإنجلترا والهند وبورتوريكو ومصر وبلجيكا والدنمرك ، وكان لكاتب هذا المقال شرف تمثيل مصر فى هذه اللجنة . وقد تعرضت اللجنة لكثير من مشكلات تدريس التاريخ ، مما يهم المشتغلين بهذه المادة فى مصر الوقوف على وجهة نظرها فيه .

والمشكلة التى واجهت اليونسكو ، كهيئة تعمل على توطيد دعائم السلام عن طريق إشاعة تبادل الاحترام بين مختلف الأمم والشعوب ، هى أن التاريخ كثيراً ما يستخدم لبث روح التعصب القومى والطائفى ، مما يجعل الأذهان مستعدة دائماً لقبول فكرة الحرب والاعتداء . وربما كان التاريخ بحكم طبيعته أنسب المواد الدراسية لتهيئة الأذهان للحرب أو للسلم ، فهو قصة العلاقة بين الثقافات والأمم ، سواء أكانت علاقة تعاون وسلم أو علاقة تنافس وحرب ، وتتوقف نظرة الفرد للأمم الأخرى على ما يتقرر فى ذهنه من لون العلاقة بينها وبين الأمة التى هو فرد فيها .

وقد تنبهت مختلف الأمم إلى أهمية التاريخ فى هذه الناحية فاستخدمته حسب أغراضها القومية ، وتعمدت أمم تحريف التاريخ بما يناسب أغراضها فى كل عصر . وأن هذا ليتبين بوضوح إذا قرأ الإنسان تاريخ حادثة مثل موقعة ووترلو فى كتب التاريخ المقررة فى مدارس كل من ألمانيا وإنجلترا وفرنسا . فيجد فى

الكتب الإنجليزية أن الجيش الإنجليزى بقيادة ولنجتن هو الذى هزم نابليون الذى دوخ كل جيوش الدول الأوربية مجتمعة . ويجد فى كتب التاريخ الألمانية أن الذى هزم نابليون فى هذه المعركة هو الجيش الألمانى بقيادة بلوخر ، وأن الدوق ولنجتن أتى متأخراً ليعزف موسيقى النصر ، ويقبض على نابليون بعد أن هزمه الألمان . ويجد فى الكتب الفرنسية أن نابليون إذا لم يكن قد كسب موقعة ووترلو فإنه لم يخسرها أبداً ، وكل ما أصابه إنما هو شىء من سوء الحظ ، نزل عليه على شكل أمطار غزيرة عطلت سير جيشه ، فيئس قبل أن ينهزم فسلم نفسه حقناً لدماء جنوده .

وإن المطلع على التاريخ ليجد نفس الظاهرة تتكرر فى كل حادثة هامة من حوادث التاريخ . يجدها إذا قرأ عن صلح فرساى فى الكتب الألمانية والكتب الفرنسية والإنجليزية ، ويجدها إذا قرأ عن حكم الانجليز فى مصر فى المؤلفات الإنجليزية والمصرية ، ويجدها إذا قرأ عن الصراع بين الأسبان والمسلمين فى الكتب الكاثوليكية والكتب الإسلامية . ويتصل بهذا ما يحاوله الروس فى الوقت الحاضر من وضع تاريخ جديد للعلوم ، يبين أن علماءهم سبقوا علماء دول الغرب إلى كل كشف علمى هام .

ولقد تناولت مناقشات اللجنة عدداً كبيراً من مشكلات فلسفة التاريخ وتفسيره وطرق تدريسه ، وكان اختلاف وجهات النظر فيها ممتعاً ، إذ انعكست فيه خصائص أعضائها الجنسية والثقافية والتاريخية . بل انعكست فيها مشكلات بلادهم القومية والعالمية . وأنه لمن السذاجة أن يدعى الإنسان ، بالرغم مما ساد بينهم من مظاهر المجاملة والاتفاق ، أنهم اتفقوا جميعاً على رأى فى كثير مما أثاروه من المسائل . وسنعرض هنا بعض أمهات المسائل التى ناقشتها اللجنة ، قاصرين الكلام على الآراء التى سلم جميع الأعضاء — أو معظمهم فى بعض الأحيان — بوجاهتها .

القومية والعالمية فى تدريس التاريخ :

كان غرض الذين دعوا المؤتمر محاربة فكرة التاريخ القومى ، والاتجاه فى مناهج التاريخ نحو التاريخ العالمى ، لتعزيز صلات الود والتعاون بين الشعوب . ولكن اللجنة — ومن أعضائها من كانوا شديدى التعصب لهذا الغرض — اقتنعت فى

النهاية بأن الشعور القومى هو أساس أى شعور عالمى . فمصالح الفرد الذاتية متعلقة بوطنه أولا وقبل كل شىء ولا سبيل لإقناعه بغير ذلك . وهو لا يشعر بالود أو المحبة نحو الشعوب الأخرى ، إلا إذا رأى فى نشاطها ما يخدم مصالحه كفرد عن طريق ما تبديه هذه الشعوب نحو وطنه . والفرد لا يستطيع أن يقنع نفسه بالدفاع عن أى مؤسسة عالمية ، إلا إذا رأى هذه المؤسسة تحقق مصالح الأمم المختلفة ، ومنها أمته ، على قدم المساواة .

ولقد أبرزت المناقشة ، التى وجهها ممثلو الدول الصغرى من أعضاء اللجنة ، فكرتين لم يسع بقية الأعضاء الا الموافقة عليهما . الأولى إن حوادث التاريخ المعاصر ، وعلى الأخص سلوك المنظمات الدولية ، ليس من شأنها أن تشجع غالبية دول العالم على الولاء لفكرة الإخاء بين الشعوب ، ولا على إقناعها بأن الدول الكبيرة جادة فى تحويل هذا الإخاء من حيز الفكرة إلى حيز العمل . والثانية أن مسئولية دول العالم نحو تحقيق الشعور العالمى تختلف ، وأن القسط الأكبر من عبء هذه المسئولية يجب أن يقع على كاهل الدول الكبرى ، التى تملك وحدها وسائل الاعتداء ، وتحتكر ما يسفر عنه من الأفياء والغنائم .

ومن ثم اتضح للمؤتمرين أن فكرة السلام والتعاون بين الأمم لا يمكن أن تحقق عن طريق إبطال تدريس التاريخ القومى ، أو الدعاية للشعوب الأخرى عن طريق تدريس تاريخها ، أو تحريف الحقائق التاريخية إخفاء للمنافسة والنزاع وتعارض المصالح . وإنما يكون ذلك عن طريق وسائل ثلاث :

فأولا : يجب أن يتعلم الطفل تاريخ وطنه وقومه دون إخفاء للأخطاء ، أو مبالغة فى الحسنات ، بحيث تسفر هذه الدراسة عن عاطفة وطنية متزنة مدركة ، فيها مجال لتقدير الشعوب ، والعطف على مشكلاتهم ، والاستعداد للتعاون معهم على أساس تبادل المنفعة .

وثانياً : يجب أن يتسع منهج التاريخ فى المدرسة الثانوية بحيث يشمل تاريخ الأمم الأخرى ، مع تأكيد الحوادث التاريخية التى تبرز جانب التعاون ، والتى تظهر أن إخاء الشعوب أمر ممكن التحقيق ، بل وأنه فى مصلحة الجميع .

وثالثاً : يجب أن يدرس تطور مظاهر المدنية الإنسانية بشكل يظهر الدور الذى لعبته كل أمة فى تحقيق التقدم فى كل من هذه المظاهر ، بحيث يكون مغزى تتبع التطور فى كل ميدان من ميادين التقدم البشرى تقرير فكرة أن المدنية

لست من صنع شعب بمفرده ، أو أمة بعينها ، بل هى نتيجة جهود الجنس البشرى كله على اختلاف ملله ونحله وقومياته ، وأن ما يتمتع به الفرد من خيرات فى حاضر حياته ما هو إلا نتيجة النشاط التعاونى الذى نجحت كل الشعوب فى تحقيقه فى أحقاب طويلة من التاريخ . ومثل هذه الدراسة يمكن البدء بها فى فى مرحلة التعليم الابتدائى .

طبيعة الحقيقة التاريخية :

رأت اللجنة أن الغرض من تدريس موضوع من موضوعات التاريخ يجب ألا يكون خدمة فكرة معينة سابقة ، يراد تقريرها فى أذهان النشء ، أو تحقيق دعاية فى صالح فرد أو مجموعة . وإنما يجب أن يكون الغرض الوحيد من تدريس أى موضوع تاريخى توخى الحقيقة وإظهارها بجميع جوانبها ، سواء أكانت هذه الحقيقة مفيدة أو مشرفة لشعب أو لفرد ما ، أم كانت غير مفيدة ولا مشرفة له .

وليس هناك من ضير على أحد من إظهار الحقيقة التاريخية ، اللهم إلا إذا أراد شعب أو فرد أن يدعى أنه فوق الطبيعة البشرية ، وأنه لا يخطىء ولا يزل . ومتى كانت الحقيقة التاريخية وحدها هى الهدف، ضمنت كل أمة ، وكل جماعة ، وكل فرد من الأفراد البارزين فى التاريخ ، ظهور أشياء فى صالحه وفى مصلحة سمعته ، لا يؤثر فيها ما قد يظهر من أخطائه وزلاته ، فإن شعباً من الشعوب لم يحتكر الفضائل ، ولم يستأثر دون غيره بالصواب . ولو لم يكن صواب الشعوب والأفراد أكبر دائماً من أخطائهم بضابط من الطبيعة البشرية وقوانين المصادفة والاحتمال ، لما تقدمت الإنسانية ولا ارتفعت المدنية بالرغم مما نعرفه لأنفسنا من الأخطاء .

ومع ذلك فقد ميزت اللجنة بين نوعين من الحقيقة التاريخية ، يختلف أحدهما عن الآخر بحكم طبيعتهما. فهناك الحقيقة التاريخية المتعلقة بالحوادث، حين يجهد المؤرخ نفسه ، ويستوعب ما يمكنه الحصول عليه من الوثائق والأدلة ، فيصل إلى الحوادث وصولا موضوعياً ، كما يصل رجل العلم عن طريق التجربة إلى حقيقة مادة أو ظاهرة من العالم الطبيعى الذى يعيش فيه . وهناك الحقيقة التاريخية المتعلقة بتفسير هذه الحوادث وتأويلها ، تفسيراً يتعرض بدرجات متفاوتة لهوى المؤرخ ، ومقدار ذكائه وقدرته على الاستدراك ، فالعنصر الذاتى جزء من هذا

النوع من الحقيقة التاريخية ، وقد يقل إذا خلص المؤرخ من الهوى المقصود والتحيز المتعمد ، وقد يزيد إذا أصاب المؤرخ مرض النفس تحت تأثير ما .

ويجب أن يكون من هدف تدريس التاريخ أن يميز التلميذ بين هذين النوعين من الحقيقة التاريخية ، اللذين قلما يوجد أحدهما مستقلا عن الآخر ، بل أحياناً يختلطان بشكل يصعب معه حتى على المؤرخ الناقد الخبير أن يميز بينهما . ويجب أن يساعد المدرس تلاميذه على أن يعرفوا الفرق بين طبيعة كل من هذين النوعين من الحقيقة ، وأن ينمى قدرتهم على التمييز بينهما فى قصة تاريخية تعرض عليهم ، وأن يشعرهم بأن من حقهم ، وفى استطاعتهم ، أن ينقدوا التفسيرات والتأويلات ، وأن يصنعوها وأن يكيفوها على حسب ما يكشف من حقائق الحوادث التاريخية الموضوعية . ولا شك فى أن هذه العملية العقلية متى تحققت أكسبت التلميذ نوعاً مفيداً من القدرة الفكرية تنفرد مادة التاريخ بإمكان تحقيقه .

العلاقة بين التاريخ السياسى وتاريخ المدنية :

لاحظت اللجنة فيما استعرضته من مناهج التاريخ فى البلدان المختلفة أنها تكاد تقتصر على التاريخ السياسى . ويقصد بالتاريخ السياسى هنا الحوادث التى تمت على أيدى الملوك والساسة والقواد ، مما حدد نظام الحياة فى قطر من الأقطار ونوع علاقته بالأقطار الأخرى . أما المدنية الإنسانية ، من حيث تقدم العلوم والفنون والآداب والصناعة والاختراع ، وأما وصف حياة الناس فى زمان ومكان معينين ؛ ثروتهم وفقرهم ، وأفراحهم وأتراحهم ، وآمالهم ومشكلاتهم ، وأنواع الضغط الاجتماعى والاقتصادى التى عاشوا تحتها ؛ فلا تأتى إلا لماماً على هامش التاريخ السياسى . وكثيراً ما تشوه عند ما يوصف عهد من العهود بأنه كان عهد عظمة وسيادة ورقى فى الأدب والفن ، مع احتمال أن تكون هذه العظمة وتلك السيادة قد جنى ثمرتها أناس معدودون ، على حساب سواد الشعب الذى يقع عليه غرم العظمة والسيادة دون أن يظفر منها بشىء . والذى يدفع ثمن رقى الأدب والفن ، ويدفع أجور الأدباء والفنانين ، من لازم قوته دون أن تتاح له فرصة تذوق شىء من هذا الأدب عن طريق القراءة ؛ أو شىء من الفن عن طريق الامتلاك أو المشاهدة .

ولم تشك اللجنة فى أهمية التاريخ السياسى ، ولم تحمل واضعى المناهج والمدرسين المسئولين عن قصرهم مناهج التاريخ عليه دون غيره ، فإن علماء التاريخ قد اختاروا له هذا الموضوع بالذات ، تاركين تاريخ الأدب للأدباء ، وتاريخ العلم لرجال العلم ، وتاريخ الفن لأصحاب الفن ، وتاريخ الاختراع للمخترعين ، وتاريخ الحالة الاقتصادية — إلى درجة كبيرة — للمشتغلين بنظريات الاقتصاد . ثم إن اللجنة قدرت أهمية الحوادث السياسية ، لأثرها العميق فيما عداها من نواحى حياة الشعوب ، فما الأدب والعلم والفن فى عصر من العصور إلا انعكاسات لنظام الحكومة القائمة فيه ، ولمقدار ما يتفق للشعب من أسباب الثروة ، وما يقع على الأمة من تأثيرات خارجية ، سلمية كانت أو حربية .

ومع التسليم بهذا كله فإن اللجنة رأت أنه لا مناص من دراسة تاريخ المدنية ، لأنه الوحيد الذى يبرز بوضوح ، ودون اضطراب ، العملية التاريخية التى تقوم على التطور ، والرقى ، وهو تطور قد يضطرب أحياناً ، وقد ينكص أحياناً ، ولكنه ينتهى دائماً إلى أن يسير إلى الأمام . ثم أن تاريخ المدنية متعلق بتطور أشياء يستطيع الطفل — حتى فى المدرسة الابتدائية — أن يفهمها ، كالحياة اليومية لشعب من الشعوب ، ووسائل مواصلاته ، ونظام مساكنه ، وعاداته فى أعياده ، وطريقته فى زراعة أرضه ، وأدوات حروبه ، وهكذا . ومن هنا رأت اللجنة أن دراسة التاريخ يجب أن يسبقها ويمهد لها دراسة بعض نواحى المدنية الإنسانية ؛ يتلوها دراسة منظمة للحوادث السياسية والاجتماعية .

ويتصل بهذا دراسة تاريخ الأدب والعلم والفلسفة والفن فى كل عصر يدرس التلاميذ تاريخه السياسى . وسواء أقام بهذه الدراسة مدرس التاريخ أم مدرسو اللغة والعلم والفن ، فإن هذا لا يعنى اللجنة كثيراً ، ما دامت الدراسة تتم ، وما دام العنصر الإنسانى يحتل نصيبه الملائم من وقت التلميذ ومن عنايته ومن فهمه .

علاقة التربية الوطنية بالتاريخ :

وعرضت اللجنة لمادة التربية الوطنية ، واختلفت فيها الآراء بما لم تختلف فى غيرها من المسائل . فمن الأعضاء من رأى وجوب إلغائها ، على اعتبار أن دراسة التاريخ هى خير وسيلة للتربية الوطنية . ومنهم من رأى إبقاءها كمادة مستقلة ، لأن لها وظيفة غير وظيفة التاريخ ، أو هى تاريخ تطبيقى كما حلا لبعض

أصحاب هذا الرأى أن يعبروا عنها . ومن الأعضاء من امتنع عن الكلام فى موضوع لم تتضح لهم فلسفته .

على أن اللجنة أخذت بوجهة نظر أبديت ، وهى أن هناك فرقاً بين وظيفة كل من العلمين . فوظيفة التاريخ دراسة تطور الأمة وتطور الإنسانية ، دراسة توضح القوى والتيارات والمثل والمصالح التى شكلت حاضر الأمة أو الإنسانية بخصائصها ومشكلاتها الحاضرة . ووظيفة التربية الوطنية تعريف الإنسان بنظم المجتمع الذى هو جزء منه . ووظيفة كل نظام أو مؤسسة تقوم فيه ، وكيفية الحصول على الخدمة التى تؤديها النظم والمؤسسات ، وحقوق الفرد وواجباته حيال هذه النظم . فمهمة التاريخ كشفية ، وطريقته تطورية ، وغايته تنويرية ، على حين أن مهمة التربية الوطنية تعريفية ، وطريقتها وصفية ، وغايتها تمكينية .

وعلى ذلك فدراسة التاريخ دراسة تطور مصوغ فى قالب حوادث متسلسلة ، يربط بعضها ببعض رباط من السبب والنتيجة ؛ وموضوعه الماضى . ودراسة التربية الوطنية دراسة عملية ، مصوغة فى شكل أوصاف أو زيارات يقصد بها فهم الآلات التى تسير المجتمع كما هى ، وموضوعها الحاضر المشاهد أمام العين . ومتى اتضح هذا الفرق بين وظيفتى المادتين وطبيعتهما . أصبحت المشكلة فيها ليست إبقاء التربية الوطنية أو حذفها ؛ بل وضع منهج ملائم لها . يحقق وظيفتها ، ويجعل منها مادة لا تغنى عنها دراسة التاريخ أو غيره من المواد .

الكتب المدرسية فى مادة التاريخ :

الواقع المشاهد أن معظم كتب التاريخ التى توضع فى أيدى التلاميذ عبارة عن سجلات لسرد الحقائق التاريخية ، وظاهر فيها أن القصد الذى يرمى إليه مؤلفوها هو وضع قصة الأمة أو قصة الإنسانية فى يد التلميذ بشكل يسهل عليه استيعابها ، دون معرفة مصادرها أو العملية العقلية التى استخلصتها وعرضتها . ومتى كان الكتاب المدرسى على هذا النحو ، لم يعد يصلح إلا لأن يستظهر ، وانعدمت وسائل نشاط التلميذ المتعلقة به ؛ فيما عدا النشاط الذى تنطوى عليه عملية الاستظهار .

وقد رأت اللجنة أن الكتاب المدرسى وظيفة غير هذه ، وعلى الأقل بالإضافة إليها . فهو ليس مجرد مستودع حقائق ، بل هو مثير لأنواع مختلفة من النشاط .

ولكى يحقق الكتاب هذه الوظيفة ، يجب أن يشتمل على كثير من الوثائق التى تساعد التلميذ على كشف الحوادث التاريخية بنفسه ، وكثير من الصور التى لا يقصد بها أن تكون حلية ، بل أن تكشف عن روح عصر ، أو طبيعة مكان ، أو خصائص فن ، كما يجب أن يشتمل الكتاب على كثير من المشكلات والمسائل التى تلفت نظر التلميذ إلى المقصود من الوثيقة أو الصورة أو الخريطة ، وتحفزه إلى السعى بحلها بنفسه واستخدامها فى الموضوع الذى تحت نظره . كما يجب أن يشتمل على إشارات لمراجع أخرى ، يحيل التلميذ عليها للاستقصاء والمقابلة . وعلى هذا النحو يصبح الكتاب مستودع خبرات حية ، وأداة نشاط وعمل ، لا مستودع حقائق ميتة .

أما القصة التاريخية ، وأما الحوادث وتفسيرها والتعليل لها ، فيحسن أن يحصلها التلميذ من عدة كتب يقابل بينها ، ويستشف هوى مؤلفيها ، ويأخذ كل موضوع من أوفى كتاب فيه .

كراسات التلاميذ :

وظيفة كراسة التلميذ ، كما هى الآن عند غالبية المدرسين فى معظم الدول ، أن يكتب فيها التلميذ ، ما يمليه عليه المدرس ، أو ما يكتبه له على السبورة ، من ملخصات الدروس . ولقد لاحظت اللجنة قلة جدوى هذه المذكرات ، فهى تعرض صورة مشوهة ناقصة للقصة التاريخية ، وتؤكد صفة الاستظهار فى المادة التاريخية ، وتغرى التلميذ بالاستغناء عن قراءة الكتب ، وتجعل الحوادث غامضة لاقتضابها ، وهى فوق هذا مضيعة لجزء من الدرس فى عمل مجدب ، هو النقل من السبورة . ولهذا أعلنت اللجنة عدم موافقتها على هذه الطريقة لاستعمال كراسات التلاميذ .

وأما الوظيفة الحقيقية لكراسة التلميذ فهى أن تكون سجلا لنشاطه هو المتعلق بمادة التاريخ ، سواء أكان داخل الفصل أم خارجه ، وهو على الحالين يجب أن يكون نشاطاً حراً ، غير مقصور على مادة الدرس ، وإن كان متصلا دائماً بموضوعه ففى الكراسة يكتب التلميذ أولا بعض المسائل أو المشكلات التى يريده المدرس أن يفكر فيها ، أو يجمع مادتها أو يحلها ، كمناقشة وثيقة ، أو الموازنة بين رأيين أو كتابين أو عصرين أو نظامين ، أو تأييد وجهة نظر أو دحضها .

وأيا ما كان المكتوب فى الكراسة يجب ألا يكون خلاصة أو موجزاً أو ملخصاً للدرس .

وفى الكراسة يرسم التلميذ ثانياً الخرائط التى تحتاج إليها بعض الموضوعات التاريخية ، وبخاصة إذا لم تكن الخريطة بيده فى كتاب أو أطلس . ومع ذلك فيجوز فى جميع الحالات أن يرسم التلميذ الخريطة كوسيلة لإكسابه المهارة المتضمنة فى عملية رسم الخرائط . على أن الشف والتنميق والتأنق والترويق ليست مطلوبة فى هذه الكراسة . التى يجب أن تكون وظيفتها تعويد التلميذ الملاحظة السريعة . والرسم السريع . والعمل السريع . باذلا غاية جهده فى حدود هذا النوع من الملاحظة المباشرة والعمل السريع . وليس معنى هذا أن عادة التأنق والتفنن ليست مما يهمنا كمدرسين لمادة التاريخ . وإنما معناه أن موضعها ليست الكراسة اليومية بل غيرها . مثل نشاط التلميذ فى الجمعية التاريخية .

وفى الكراسة يرسم التلميذ صوراً أو تخطيطات (كاريكاتير) للحوادث التاريخية . أو الشخصيات المشهورة . كما يتصورها وكما يحكم عليها بعد قراءة تاريخها . وهو هنا لن ينقل صورة الشخص أو الموقعة أو المؤسسة من كتاب أو نحوه . وإنما يعبر عن الصورة الذهنية التى كونها نتيجة لقراءته . وقد تكون صورة فكاهية . أو تكون مبرزة لمعنى غالب على الشخصية أو الحادثة ، أو تكون تهكمية على شخص خان وطنه . أو تعمد الإهمال فأساء إلى الحوادث أو تكون صورة خيالية تعبر عن شىء حقيقى قرأ التلميذ وصفه. كموكب أو احتفال أو مؤتمر أو مجلس عرس .

وفى الكراسة يرسم التلميذ رسوماً بيانية أو توضيحية للعصور أو الحوادث التى يدرسها . فقد يرسم رسماً بيانياً للثروة ، أو الإنتاج أو تعداد الجيش ، أو غير ذلك . فى عصور مختلفة . بحيث تسهل الموازنة بينها بمجرد نظره إلى الرسم البيانى . وقد يجمع ما يعرف عن أسباب حادثة أو أعمال شخصية فى رسم توضيحى . يلخص كثيراً مما قرأ عن الموضوع . وهذا التلخيص الفنى التخطيطى هو النوع الوحيد المقبول من التلخيص .

وأيا ما كان الذى يسجل فى كراسة التلميذ ، فإنه يجب أن يكون نشاطه هو ، وعمله هو . وفنه هو ، ويجب أن يكون على هامش المادة التاريخية فى حدودها الضيقة اللفظية . ويجب ألا يكون تاريخاً أصلا ، بل تاريخاً مر فى

خيال التلميذ وفكره وانفعالاته ، وخرج منها مصطبغاً بشخصية التلميذ ، معبراً عنه بالوسيلة التعبيرية التى يجيدها ويختارها . ويجب أن يكون صورة لذات التلميذ لا لذات مؤلف الكتاب أو مدرس المادة . وفى كلمة واحدة ، يجب أن تحتوى كراسة التلميذ كثيراً من الفن وقليلا من العلم ، أو على الأصح بعضاً من العلم فى كثير من الفن . وهذا هو بعض ما يقصده علماء التربية الحديثة بكلمة « نشاط » .

السينما فى تعليم التاريخ :

هذه المشكلة ، كما عالجتها اللجنة لا تهمنا فى مصر ، فهى ليست قائمة عندنا . فاللجنة لم تبحث ضرورة استخدام السينما والصور فى تعليم التاريخ ، ولا كيفية استخدامها . وإنما ناقشت ضرورة الحد من هذه الوسيلة . ونحن فى مصر لم نبدأ فيها بعد حتى نسرف وحتى نطالب أنفسنا بالاقتصاد .

كانت اللجنة تناقش ضرورة استخدام السينما فى توضيح الحوادث التاريخية وإحيائها ، فقال ممثل الولايات المتحدة إن الأمريكيين قد أسرفوا على أنفسهم فى تناول كل شيء وكل عمل وكل فكرة بأسلوب ميكانيكى ، حتى كادوا ينسون وسائل التعبير الآدمية ، من كلام وكتابة وفن . قال وقد أسرف مدرسو التاريخ بالمدارس الابتدائية والثانوية فى استخدام السينما والصور والفانوس السحرى حتى فقد التلاميذ هناك القدرة على القراءة المتمعنة الفاحصة ، والقدرة على التعبير بالكتابة . وقد ظهر هذا الضعف بشكل خطير فى طلبة الجامعات والكليات الجدد ، حتى أزعج ضعفهم فى التعبير أساتذتهم ، فصرخوا يطلبون القصد فى الاعتماد على الوسائل الآلية .

قالت اللجنة هذا خطر ينبغى ألا يغرب عن أذهاننا ونحن ننادى بضرورة استخدام السينما فى تدريس التاريخ ، فالتاريخ علم لا يستغنى عن التعبير اللفظى وهذا النوع من التعبير من ألزم الأمور لكل فرد فى حياته اليومية ، وفى التاريخ مجال واسع للتدريب عليه ، وهى فرصة ووظيفة يجب ألا يضيعها مدرس التاريخ .

* * *

هذه بعض المسائل التى تناولتها اللجنة ، وبعض ما أثارتها مناقشاتها فى نفسى من الأفكار ، بشيء من البسط والتفصيل . وأهم ما يلاحظ فيها أن اللجنة

كونت أفكارها مسترشدة بأن للتاريخ وظيفة يجب أن تؤدى طريقة تدريسه إلى تحقيقها .

وإن الناظر إلى ما يتبع فى تدريس التاريخ فى مدارسنا ليجد كثيراً من النقص ، يفسر ما نلاحظه من ضعف فى الأثر الناتج من تعليمه . أننا نعلم التاريخ ، كما نعلم غيره ، لأننا يجب أن نعلم شيئاً . وأكبر الظن أن قلة محصولنا راجعة إلى أننا نؤمن إيماناً ساذجاً بأن مجرد معرفة الشيء كافية لأن تحدث الأثر الذى نريده منه . ومن الصعب علينا أن نقتنع بأن طريقة الوصول إلى المعرفة أهم من المعرفة نفسها ، وأن الشيء لايحقق إلا نتيجة واحدة ، هى تلك التى تكون ماثلة فى أذهاننا ونحن نبذل النشاط فى تعلمه وتعليمه ، والتى يتكيف هذا النشاط تبعاً لها من أول الأمر .

الفن لغير الفنان

للأستاذ فتح الباب عبد الحليم
مساعد المدرس بمعهد التربية الفنية

يقول فرويد : ليس الفنان بالرجل الوحيد الذى يحيا حياة خيال ، فإن الناس عامة يحلون عالم الخيال متى كان خيالا لاجموح فيه ، وتتطلع اليه كل نفس متعطشة للراحة والعزاء . ولكن هذه « المرضيات » أو « المسرّات » التى يمكن أن تستمد من ينابيع الخيال محدودة جدا بالنسبة لغير الفنانين ، لأن عوامل الكبت القاسية ، التى لا يستطيعون منها قراراً ، تمنعهم من الاستمتاع بها ؛ فيما عدا بعض أحلام اليقظة التى يمكن أن تصبح فى حيز الواقع يوماً ما . أما الفنان الحق فهو واسع الحيلة والتصرف : يعرف كيف يستغل أحلام يقظته بشكل أحسن ، حتى تفقد صبغتها الشخصية ، ومن ثم تصبح متعة للجميع : ويعرف كذلك كيف يعدلها تعديلا كافياً حتى لا ينكشف بسهولة أصلها الناشىء من المنابع المحرمة ، وله ، علاوة على ذلك ، قدرة عجيبة على تشكيل مواده الخاصة ، حتى تعبر عن عناصر خياله بأمانة ؛ ثم هو يعرف كيف يربط بصور حياته الخيالية هذه تياراً قوياً من اللذة ، حتى يخفف عوامل الكبت ويبددها ، ولو إلى حين على الأقل . ومتى استطاع الفنان الوصول إلى كل ذلك ، فإنه يفتح للآخرين طريق الراحة والعزاء ينسابان من ينابيع لذتهم اللاشعورية ، وهكذا يجنى ثمار مجهوده شكرهم إياه وإعجابهم به . وحينئذ يكسب فى الواقع عن طريق خياله ، ما كان من قبل لا يقدر على كسبه إلا فى الخيال ، وهو الشرف والقوة وإعجاب النساء (١) .

يتضح لنا مما سبق أن حياة الخيال تحبها النفوس جميعاً ، ولكن القدرة على التصرف فيها والاستفادة منها هى التى تحدد قرب الفرد منها أو بعده عنها . ومعنى ذلك أننا جميعاً فنانون ، ولكن بدرجات متفاوتة ، فإننا جميعاً إذا ما وقع بأيدينا قلم أو ريشة — فى وقت مناسب — أخذنا نرسم رسوماً غير منتظمة ، لا ندرى

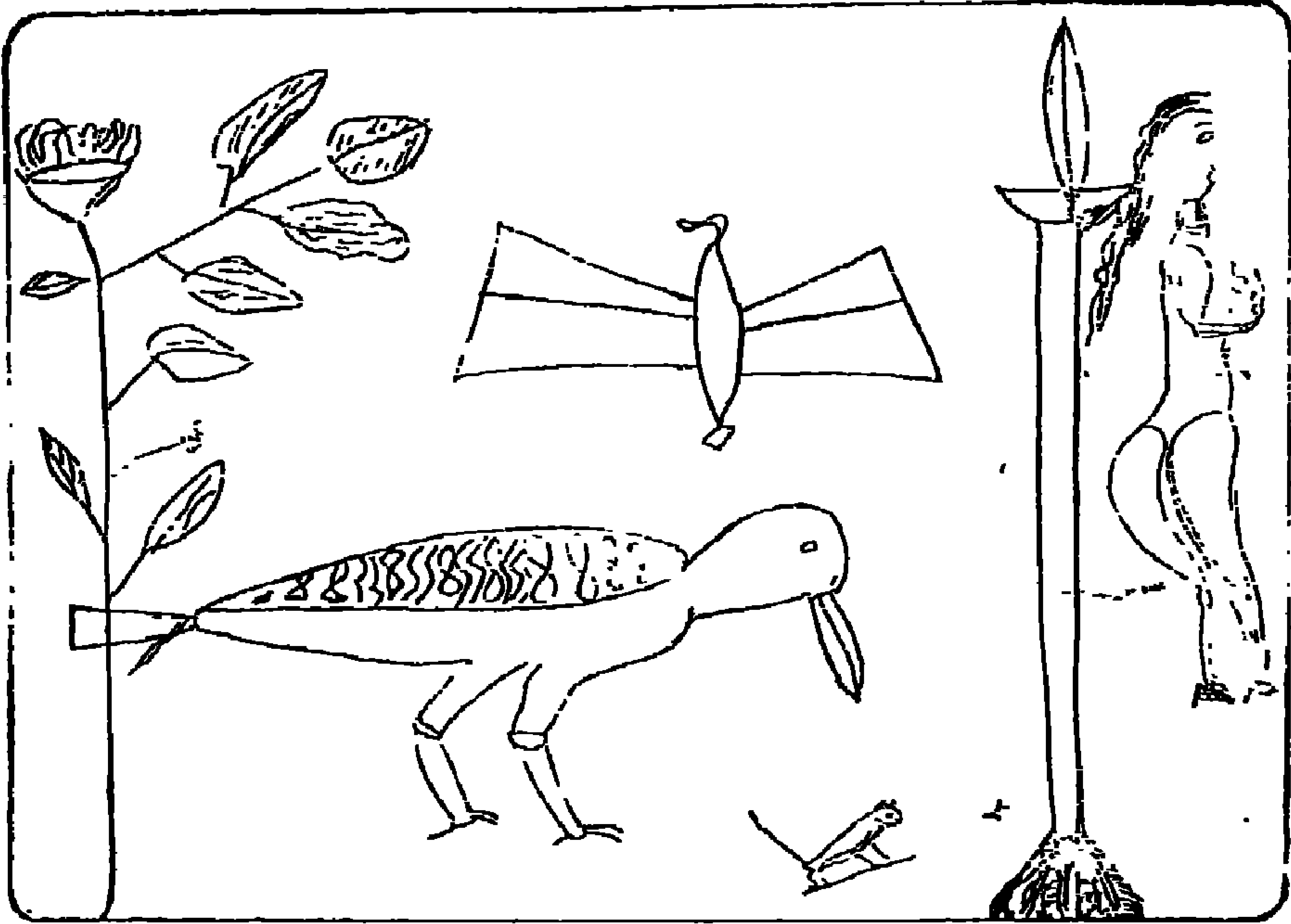
(1) S· Freud : "New Introductory Lectures on phychoanalysis"

كنهها ، ولكنها فى الواقع نوع من تحقيق الخيال على الورق . وكثيرون منا لا ينظرون إليها على أنها ذات قيمة . ولكن الفنان يرى فيها دلالة كبيرة ، وينشىء منها موضوعاً هاماً . وكذلك كثيراً ما نشاهد أخواتنا أو إخوتنا الصغار يملئون صفحات كتبهم الدراسية أو كراساتهم برموز أو تخطيطات لا نفهمها نحن . ولكنهم يسرون بها . وقد نحاول أن نثنيهم عنها ولكن بدون جدوى . لأنها تتصل بما يحبون أن يحققوه فى الواقع من أمانى وخيالات . ولكن هناك حائل يحول دون ظهور هذه الرسوم التى تعبر عن أمانى النفس ، ودون انتشارها باستمرار ، وهو أن الرسم قد تحددت له قواعد وأساليب لا مبرر لها . تتطلب ثقافة عالية من الراسم ، وتحتاج إلى مران كبير لإنتاجها وإخراجها .

على أن العصر الحديث ، الذى جعل الناس يهتمون بالتعبير عن الشخصية أكثر من اهتمامهم بالصناعة فى إخراج هذا التعبير . جعل لهذه « الرسوم المهوشة » قيمة ، وجعلنا نرى فيها كلاماً يقرأ ومعانى تفهم . ولذلك نجد رجلا كطاغور . له رسوم يهتم بها الناس بجانب ما كتبه من مؤلفات . ونجد تلك الرسوم أيضاً فى دواوين الشعراء المعاصرين فى الغرب . كما نجدها فى كتب قديمة كالشهنامة ومقامات الحريرى ، وكل هذه الرسوم ليس فيها من الصناعة مقدار ما لها من القيمة الشاعرية التى تصطبغ بها هذه التواليف .

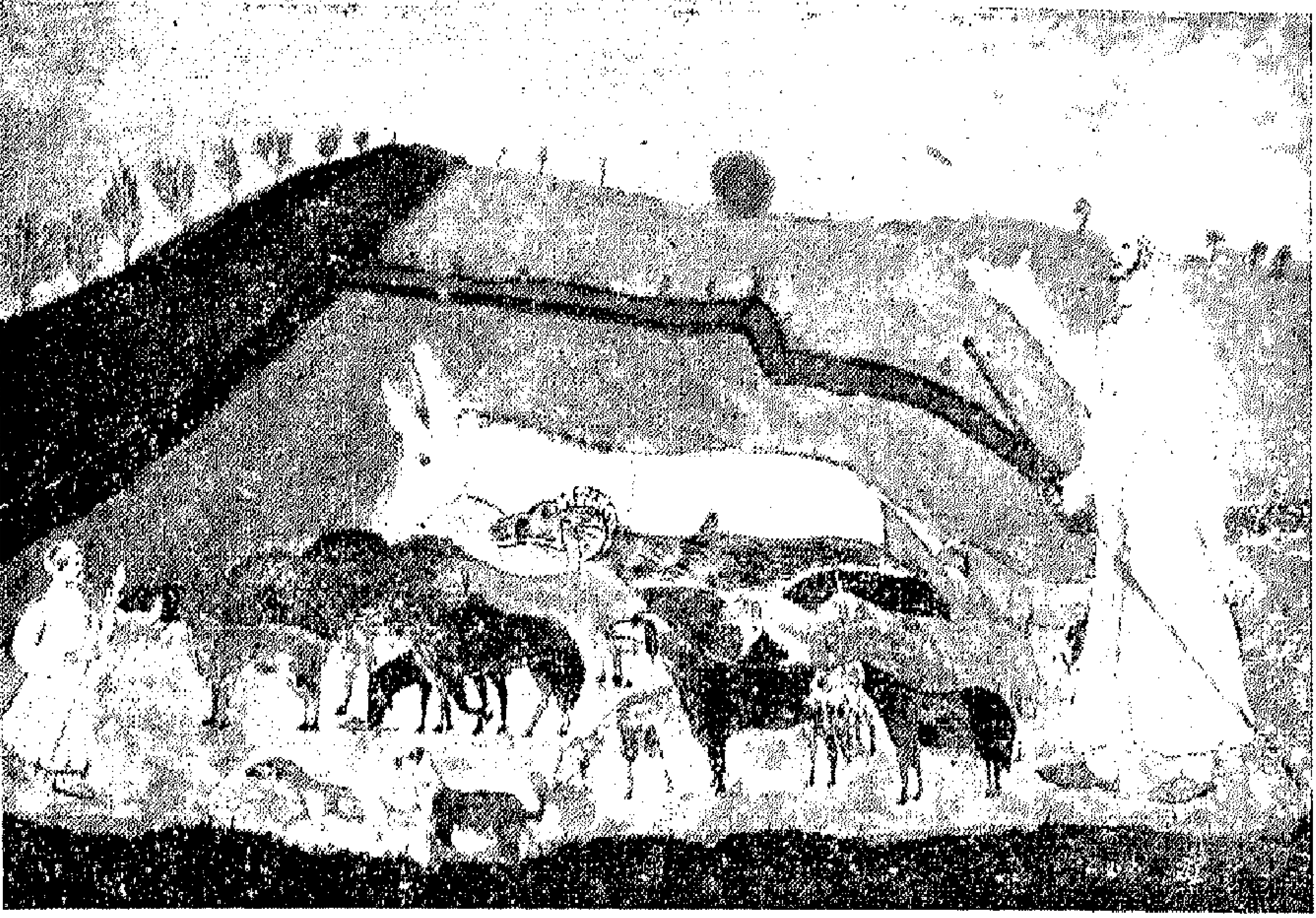
وقد اعتمدت على هذا الأساس — وهو إطلاق هذه الطاقة الخيالية حرة — فى معاملتى لطلبة القسم العام بمعهد التربية الذين يدرسون الفنون. وهؤلاء الطلبة طلبة جامعيون ، بعضهم من خريجى الجامعتين الحديثتين فؤاد وفاروق ، وبعضهم من خريجى الجامعة الأزهرية . وهم يدرسون الرسم فى معهد التربية باعتباره هواية تدخل فى تكوينهم الثقافى كمدرسين . وقد كانت العقبات التى تحول دون قرب هؤلاء الطلبة من حياة الخيال والإفادة منه هى عدم القدرة على التخلص من الوعى الذاتى ، ومن عوامل مختلفة قاسية تثيرها « أناتهم العليا » (Super egos) .

إن الطلبة اتخذوا من تلك الدراسة البسيطة للفنون والتمتع بها طريقاً تحف به عقبات ولكن الطريف أن كل فرد منهم اتخذ له أسلوباً خاصاً ، ينفذ منه إلى حياة الخيال ، ويستطيع به أن ينهل من منابعها . ولقد كانت الطريق بالنسبة لطلبة القسم الأدبى أسهل وأيسر من طريق طلبة القسم العلمى ، فنرى الفريق الأول يتخلص من عوامل الكبت باستعمال الرموز فى التعبير عن آماله وصور خياله ، فيخرج ما يسر نفسه



الصورة رقم (١) : آمال شاعر

ويعبر به عنها . فى صورة ، إن كانت قيمتها الجمالية قليلة نسبياً ، فإنها تتزايد باطراد بممارسة الفنون . وليس غريباً أن نجد أن الأسلوب الذى عبر به صاحب الصورة رقم (١) — وكذلك زملاؤه من طلبة اللغة قسم العربية — هو ذلك الأسلوب الرمزى الذى سبقهم إليه فنانو الحركات الفنية المعاصرة ، مثل حركة السيريالزم — « مذهب ما فوق الواقع » . وإذا فحصنا هذه الصورة — وقد سماها صاحبها « آمال شاعر » وقرأنا ترجمة عناصرها ، نجد تلك الفتاة ذات الأر اف الغليظة ، والشعور التى يدفعها النسيم إلى الوراء ، ثم ننتقل إلى الشمعة الطويلة التى تعبر عن النور الذى يحب صاحبنا الوصول إليه . وكذلك القط الصغير الذى أخذ يتسلل تجاه العروس المرتقب ثم نلاحظ شجرة الورد ، والحمامة التى تحلق على الرسم كله ، وهما يرمزان إلى مايحب من سلام وحياة بيتية وادعة ، إلا أن هناك طيرا جارحا ، يأبى الا أن ينغص ما يحب صاحبنا من سلام . وهكذا من السهل كثيراً أن نقرأ آمالا وأحلاماً ، ونلمس نفوساً وشخصيات . بين ثنايا صورته وصور بعض إخوانه . التى اتخذت ذلك الشكل الرمزى المجرد ، والتى يظهر فيها فى الوقت نفسه طابع الفن الفارسى ، ذلك الفن الشرقى الذى يمتزج بدمائهم . وإذا قارنا هذه الصورة بصورة من صور أصحاب مذهب « السيريالزم » من الفنانين وجدنا كثيراً من وجه الشبه ، أونلاحظ هذا الشبه فى



الصورة رقم (٢) للفنان موريس هيرشفيلد

صورة رمزية للفنان « موريس هيرتسفيلد » ، وهى الصورة رقم « ٢ ».

أما الصورة رقم (٣) ، فهى لطالب من القسم العلمى ، ويتجلى فيها أثر البحث العلمى ، فهى رسم لنوع من « الصبار » ، يكاد صاحبها يعد أشواكه عداً ، وقد كان يفعل ذلك عند رسمها من الطبيعة ونلاحظ فى رسومه ورسوم إخوانه من القسم العلمى ارتباطهم الوثيق بالواقع ، وصعوبة تخلصهم منه ، وصعوبة تناول الموضوعات التى يغلب عليها الخيال الشاعرى ، وإن كان فى تناوله لهذه الصورة ناجحاً فى إحساسه بالصفات الجمالية البحتة ، حتى أنه بعد ثلاث صور أخرجها من هذا النوع — وكانت إحداها صورة « دجاجة » وأفراخها — غيّر نظرته إلى كتب العلوم ، وذكر أنه ذهب لينقل عن بعضها صورة كتكوت ، فما رآه مناسباً ، لا من الناحية الجمالية ولا من الناحية العلمية ، مع أنه كان قبل ذلك ينظر إليه نظرة مليئة بالإعجاب . وهو بهذا فى طريقه إلى دخول ميدان الفن ، إلا أن الباب الذى دخل منه شبيه بذلك الباب الذى دخل منه الفنان المشهور (دُورَرَه) ، أو بعض مصورى عصر النهضة ، مثل « ليوناردو دافنشى » .



صورة رقم (٣) نبات صبار

أما الصورة رقم (٤) « فرفشة » ، كما يسميها صاحبها — فإنانلمس فيها أسلوباً شاعرياً فى الألوان والتكوين . فالزهرة الطويلة الغصن ، وإلى جوارها الأهلة ، ثم العصافير الصغيرة ، ثم كلمة « ما شاء الله » ، كل هذه تعطى جوا من الشاعرية ، قريباً جدا من جو الخيال الرقيق الذى امتازت به قصص « ألف ليلة وليلة » ، وأمتاز به العنصر الشرقى بوجه عام . ولا أغالى إذا قلت إن هناك وجه شبه كبير بين هذا الناشىء وبين فنان شاعر مثل « سجال » الذى يطرح العروس فى وسط زهرة — الصورة رقم (٥) — أو يصور زفاف القروى فى جوف السماء .

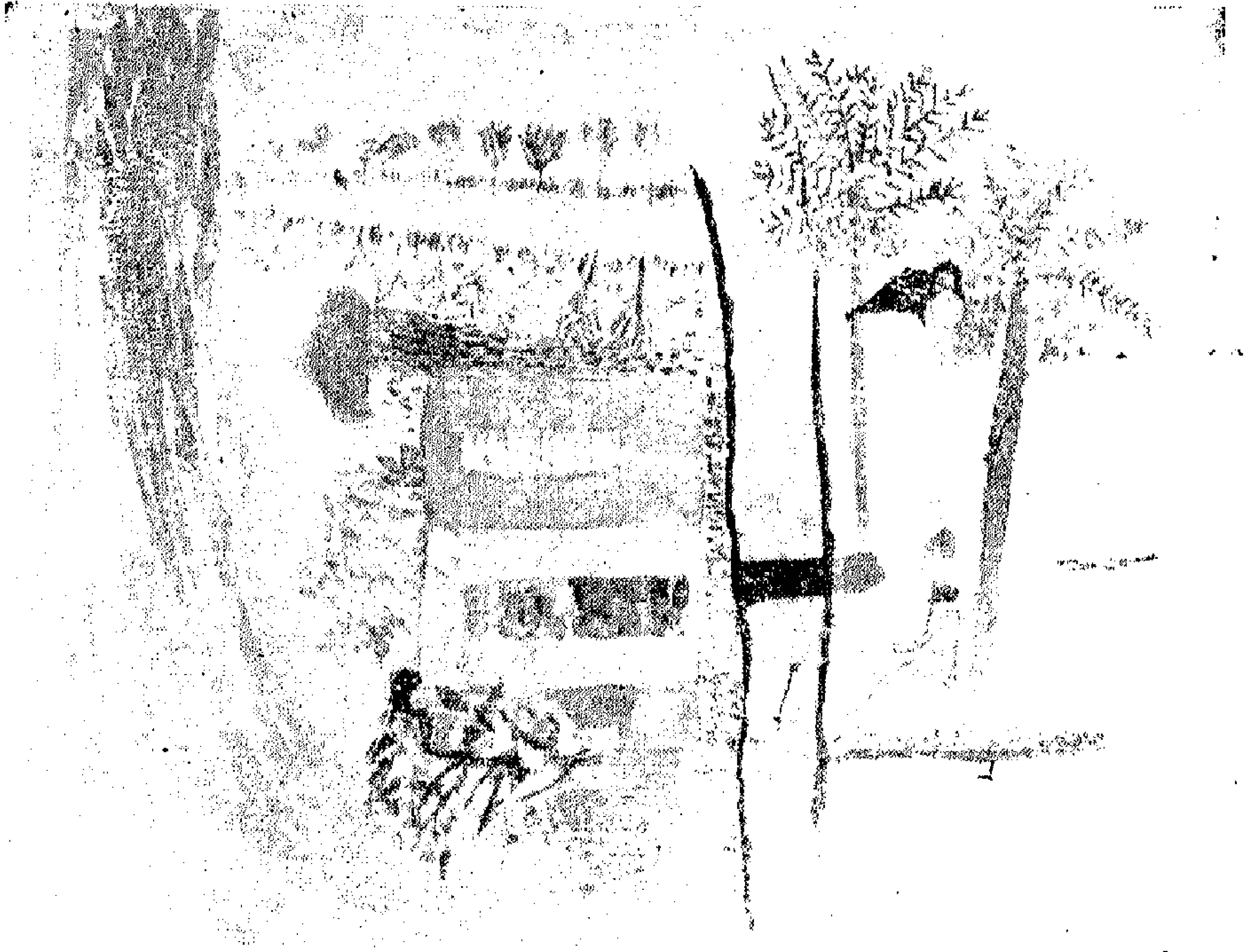
وهكذا ، من السهل جدا أن نجد وجه شبه كبير بين رسوم هؤلاء الفنانين



الصورة رقم (٤) : فرفشة

الناشئين وبين أساليب الفن المتعددة ، الحديث منها والقديم . وفى رأيى أن هؤلاء الطلبة فى طريقهم بخطى واسعة إلى التعبير الفنى الجزل ، لو أنهم ساروا سيرتهم هذه ، وطرحوا من أذهانهم — وكذلك طرح الناظرون إلى رسومهم من أذهانهم — تلك الفكرة العتيقة الضيقة عن الفن وعن الجمال ، التى تتقيد بالمثالية الكلاسيكية التى نقلتها مدارس الفنون المختلفة عن الإغريق .

فنى وسع كل منا أن يكون فناناً من نوع ما ، وفناناً ممتازاً . ولا يخفى ما لذلك من أثر كبير فى حياة الفرد عامة ، والمدرس خاصة . . فالفن وسيلة من وسائل التعبير ، لا أقول إنها تساوى التعبير بالكتابة ، بل أقول تفوقه . لأن الفن لغة عالمية ، تعتمد على الغريزة والعاطفة ، وهو فى الوقت ذاته يكشف للناس عن شىء من روح الفنان ، وروح الإنسان بوجه عام ، أو روح العالم أجمع — وذلك متى نظرنا



الصورة رقم (٥) للفنان المعاصر سجال

إلى الأشكال التى يستعملها الفنان كما ننظر إلى حروف اللغة وآلات الطباعة والورق فلا ندخلها فى حسابنا حينما ننظر إلى تعبيره ، ولكن ننظر إلى قوة التعبير وجمال المعنى .

ولا يخفى أيضاً ما لهذه الفنون من فائدة للمدرس بوجه خاص ، فهى وسيله يستعين بها على تدريس كثير من العلوم ، تضاف إلى تلك الوسيلة القديمة ، وسيلة الكلام العلمى المجرد ، أو المعانى التى لا تتجسد فى شكل فنى أو رمز يسهل على التلميذ هضمه واستيعابه ، حتى أننا نجد كثيراً من الدروس جافا صعب الاستيعاب والتذكر لخلوها من الفن كوسيلة اتصال بين المدرس والتلميذ . وبعض المدرسين يستخدمون الفن ، ولكنهم يستخدمون أساليب من الرسم معقدة ، يغلب عليها الجانب الجاف ، كمساقط الأوانى والأجهزة التى تستخدم فى معامل الطبيعة ، أو أجزاء مبتورة من الحيوانات والطيور المصورة فى كتب العلوم ، أو المناظر الإيضاحية التى تخضع لأسلوب المدارس الفنية المتخصصة . وهذه الرسوم جميعها تفقد خلال إخراجها الطابع التعبيرى والشخصى ، وهو الذى يدفع فيها حرارة العاطفة وبهجة التعبير . فإذا ما أقبل المدرسون على ذلك النوع الأخير من التعبير الحر الفنى ، كانت وسيلتهم للاتصال بالتلاميذ أجدى وأسهل قبولا .

إقليم شمال غرب إفريقيا

للدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تكوّن الجغرافيا الإقليمية جزءاً رئيسياً من برامج الجغرافيا فى مدارسنا الثانوية . أما تدريسها فيسير وفق تبويب ثابت للموضوعات ، يشمل موقع الإقليم ؛ مساحته ؛ سطحه ؛ مناخه ؛ نباته ؛ حيوانه ؛ غلاته ؛ مدنه الهامة ؛ طرق مواصلاته الرئيسية ؛ أهم مظاهر حياة سكانه . وقد يحاول المدرس مع تلاميذه أن يربط هذه النواحى بعضها ببعض لاستخلاص نتائج معينة . وهذه الطريقة وإن كانت لا تخلو من بعض المزايا إلا أنها تقيد المدرسين بخطواتها ، وترتيب هذه الخطوات ، فى كثير من الأحيان قد جعلها طريقة جامدة فيها كثير من التكلف ، وجعل دروس الجغرافيا جافة ثقيلة ، لا تهتم إلا اهتماماً ضئيلا بأوجه نشاط السكان ، ويندر أن تتعرض لحياتهم الاجتماعية .

من أجل هذا رأينا أن نجرى تجربة فى تدريس الجغرافيا الإقليمية بطريقة أكثر مرونة ، تعنى عناية كبيرة بالنشاط البشرى والحياة الاجتماعية فى الإقليم الذى يدرسه التلاميذ ، وتحقق الأغراض الأساسية من تدريس الجغرافيا . وقد أجريت هذه التجربة فى مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية ، حيث يقوم كاتب هذا المقال بالإشراف على تدريس المواد الاجتماعية . وشملت التجربة تدريس ثلاثة أقاليم ، هى اقليم شمال غرب أفريقيا بالسنة الأولى ، والصين واليابان بالسنة الثانية . وسنختار فى هذا المقال الإقليم الأول من هذه الثلاثة . ونبين الخطة التى اتبعت فى تدريسه .

ولكى يسهل على القارئ تتبع هذه الخطة ، يحسن أن نشير أولا إلى أهم الأسس التى يجب أن تراعى فى تدريس جغرافية أى إقليم من الأقاليم :

فأول ما يجب أن يراعيه المدرس فى تدريس الجغرافيا الإقليمية هو أن تعمل

الدراسة على إظهار « شخصية الإقليم » من ناحية حضارة سكانه ومشاكلهم وحياتهم الاجتماعية عامة ، مع بيان العلاقات التى بين هذا كله وبين الظاهرات الطبيعية فى الإقليم . ومعنى ذلك أن تفاصيل الظاهرات الطبيعية فى الإقليم لا تكون فى بداية الدرس ، ولا تكون غاية أساسية فيه ، بل تدرس فى مناسباتها لتساعد فى فهم حضارة السكان ومشاكلهم وحياتهم الاجتماعية .

ولكى يتحقق جانب رئيسى من أغراض الجغرافيا كفرع من الدراسات الاجتماعية ، يجب أن تشتمل كل دراسة إقليمية على عدد من المقارنات ببيئة التلاميذ المحلية والبيئة المصرية عامة ، فهذه المقارنات : بما فيها من اختلاف أو تشابه ، تساعد التلاميذ فى فهم العلاقات التى بينهم وبين بيئتهم ، كما أنها بارشاد المدرس وتوجيهه تجعلهم يفهمون أن الظاهرات الاجتماعية فى بيئتهم كما فى البيئات الأخرى ترتبط بعضها ببعض ، وبأحوال الأمة عامة .

وعلى المدرس أن يوجه التلاميذ ليقوموا بموازنات بين الأقاليم المختلفة التى يدرسونها ، تنتهى بأن يفهموا أن اختلاف الشعوب فى طرق الحياة أو فى السلوك العام إنما يرجع فى الغالب إلى اختلاف البيئات بعضها عن بعض ، وأن يفهموا أيضاً أنه نظراً لزيادة اعتماد الأمم بعضها على بعض فى الوقت الحاضر ، ولانتشار المواصلات وتقدمها العظيم ، قد أصبح من المتعذر أن تتمكن أمة من عزل نفسها عزلا تاماً عن بقية أمم العالم . ومعنى ذلك أن الدراسة الإقليمية يجب أن تساعد على أن تتكون عند التلاميذ وجهة نظر عالمية ، فيشعر كل منهم بأن التفاهم العالمى أمر ضرورى ؛ على ألا تتعارض هذه النظرة العالمية مع حب التلميذ لوطنه ، بل تزيد من فهم التلميذ لأهمية وطنه وقيمته فى العلاقات الدولية ، وتقلل فى نفس الوقت من التعصب فى الوطنية الذى يؤدى إلى معاداة الناس والشعوب بعضهم لبعض .

وقد يسير الدرس تبعاً لطريقة المشكلات أو الطريقة العلمية ، وقد يؤدى الدرس إلى أن يقوم التلاميذ بمشروع من المشروعات ، وقد يتبع المدرس طريقة التعيينات ، وقد لا يتقيد المدرس بطريقة معينة طول الدرس ؛ وإنما يعمل بوسائل مختلفة ترمى إلى أن يكون موقف التلاميذ إيجابياً فى عملية التعلم ، فيهيئ لهم فرصاً تسمح بأن يقوموا بنشاط متنوع يتصل بموضوعات الدراسة . وقد تدرس الجغرافيا الإقليمية أيضاً عن طريق « جغرافية الرحلات »؛ ونرجو أن تتاح لنا

فرصة أخرى نتحدث فيها عن هذه الطريقة الأخيرة .

والآن بعد أن أشرنا إلى هذه الأسس يستطيع القارئ أن يتتبع خطة التدريس الآتية :

انتهز المدرس فرصة الحركة المراكشية الأخيرة ، وبدأ فى دراسة جغرافية مراكش وإقليم شمال غرب أفريقيا عامة ، كى يربط بين الحوادث الجارية وما يدرسه التلاميذ فى المدرسة . ولكى يشوق التلاميذ ، ويجعلهم يهتمون بالدرس ، ويسيرون فى كل خطواته دون ملل ، لم يبدأه بالنواحى الطبيعية فى خطواتها الشكلية المملة للتلاميذ ، بل بدأه بمناقشة الحركة المراكشية وعلاقتها بالاستعمار الفرنسى ، ثم دراسة مشاكل مراكش عامة ، ما يقابلها من مشاكل تونس والجزائر . وعمل فى هذه المناقشة على أن يشعر التلاميذ بحاجتهم إلى استكمال النقص فى معلوماتهم عن حياة السكان الاقتصادية والاجتماعية ، وأثر الاستعمار الفرنسى فى الناحية الحضارية ، ودرجة استعمار فرنسا لكل من الجزائر وتونس ومراكش .

ولئن كان المدرس قد انتهز فى هذا الدرس فرصة الحركة المراكشية ، فإنه فى الظروف العادية يستطيع أن يثير اهتمام التلاميذ عن طريق مناقشة بعض نواحى هذا الإقليم التاريخية واللغوية والدينية والحضارية ، ثم يوجه المناقشة نفس الاتجاه السابق ذكره ليشعر التلاميذ بنفس النقص فى معلوماتهم .

وبعد أن تأكد المدرس من وجود هذا الشعور ، أو هذه الحاجة ، عند التلاميذ ، وجههم ليقوموا تحت إشرافه بدراسة ما كانت تنشره الصحف والمجلات من معلومات وصور عن مراكش ، وما حواه كتابهم المدرسى من مادة عن شمال غرب إفريقيا ، وما تظهره الخرائط الحائطية ، وما يبينه ملء الخرائط الصماء المختارة . وكان يناقشهم بين حين وآخر بحيث جعلهم يستخلصون أولا الفوائد الاقتصادية التى تعود على فرنسا من احتلالها تونس والجزائر ومراكش ، ويفهمون أهمية موقع هذه البلاد بالنسبة لفرنسا من الناحية الحربية ؛ ثم وجه الدراسة والمناقشة اتجاهاً معيناً ، أدى إلى فهم التلاميذ لأهم مظاهر الحياة الاجتماعية فى أجزاء الإقليم المختلفة ، وعلاقتها بالنواحى الاقتصادية والاستعمار الفرنسى ، مع العناية بالعلاقات التى بين هذا كله وبين الموقع والسطح والمناخ والنبات ، فظهرت بذلك « شخصية الإقليم » من ناحية حضارة سكانه ومشاكلهم فى بيئة الساحل ،

وفى البيئة الزراعية بالسهل الساحلى والوديان والسفوح الواطئة من التلال وواحات المنطقة الصحراوية ، وفى البيئة الصناعية بجهات معينة من الإقليم ، خصوصاً فى بعض مناطق السهل الساحلى ؛ وفى بيئة الرعى بمنطقة الجبال والهضاب الوسطى . وكان المدرس يتحين الفرص ليوجه التلاميذ توجيهاً خاصاً جعلهم يفهمون درجة استعمار فرنسا لكل من تونس والجزائر ومراكش ، وجعلهم يقومون بشىء من المقارنة بين الاستعمارين الفرنسى والبريطانى من الناحية الحضارية والاقتصادية . وهكذا حرص المدرس على ألا تكون تفاصيل الظاهرات الطبيعية فى بداية الدرس بل تدرس فى مناسباتها لتساعد التلاميذ فى الفهم . وإنا لنقرأ فى تقرير حضرته « كان أساس هذه الدراسة والمحور الذى تدور حوله هو الاهتمام بالنواحى البشرية ، من اجتماعية واقتصادية وسياسية ، ثم تفسير تلك النواحى بواسطة الجغرافيا الطبيعية . . . ولقد استجاب التلاميذ لهذه الطريقة استجابة عظيمة ؛ وشعرت بحيوية الدرس ، ومقدار تفاعل التلاميذ معه . وإقبالهم عليه وفى يد كل منهم بعض الصحف والمجلات وما تطلبته الدراسة من خرائط ؛ بالإضافة إلى كتابهم المقرر . »

وهناك مجال كبير لمقارنة هذا الإقليم بالبيئات المصرية . ولكى تحقق هذه المقارنة أهدافها ، يجب أن تدور حول أهم مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بالظروف الطبيعية فيقارن التلاميذ على هذا الأساس جهات الصناعة فى هذا الإقليم بجهات الصناعة فى القاهرة وغيرها من بلاد مصر ، كما يقارنون بين البيئات الزراعية فى شمال غرب إفريقيا والبيئة الزراعية فى الجيزة وامبابة مثلا والبيئة الزراعية فى مصر عامة ، بما فيها الواحات . ويقارنون بين سواحل شمال غرب أفريقيا وسواحل مصر .

ونلاحظ أن التلاميذ فى دراسة هذا الموضوع قد قاموا تحت إشراف المدرس بإثارة كثير من المشكلات وجعلها عن طريق دراستهم للصحف والمجلات والكتاب المدرسى والخرائط والصور . وكان اهتمامهم بالدرس كبيراً . ونستطيع أن نقول أن المدرس قد حرص على أن ينوع من نشاط التلاميذ . ليستمر موقفهم إيجابياً فى عملية التعليم .

ولا شك أن الخطة التى اتبعت قابلة للتعديل . وأحسن ما فيها أنها حاولت أن تراعى أهم أسس الجغرافيا الإقليمية . لأننا نعلم أن هناك عوامل كثيرة تدخل

فى تنظيم خطط الدروس ، أو اختيار طريقة التدريس ، أهمها متوسط سن التلاميذ ، والخبرات التى سبق أن مروا بها ، والوسائل أو الأدوات الموجودة بالمدرسة ويمكن أن تستخدم فى التدريس ، ثم شخصية المدرس نفسه ، فإننا نرجو أن يقوم المدرسون ببعض التجريب فى مدارسهم مسترشدين بالأسس السابقة ذكرها ، ومتحررين من الطريقة الجامدة التى أشرنا إليها فى أول هذا المقال .

وإنا لنرجو ألا يصرف المدرسون وقتاً طويلا فى تدريس الجزء العام الذى يتناول موقع القارة ومساحتها وسطحها ومناخها ونباتها وحيوانها وغلاتها ، ما دامت هذه النواحى ستدرس فى الأقاليم الطبيعية بطريقة أكثر تشويقاً . ومعنى ذلك أن التلاميذ يجب أن يمروا على هذا الجزء العام مروراً سريعاً جداً ، كمقدمة بسيطة للقارة قبل أن يبدأوا دراسة الأقاليم الطبيعية . فبذلك يوفرون وقتاً يستغلونه فى دراسة الأقاليم الطبيعية نفسها ، ويعفون من دراسة مملة وتكرار سقيم .

من مشروعات المدرسة النموذجية :

مكتب بريد فى الفصل

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

من القواعد الهامة فى التربية الحديثة أن يبدأ التعلم بما فى بيئة التلميذ ، وأن تستمد الدراسة من تجارب الطفل نفسه ، وأن ترتبط الحياة فى داخل المدرسة بالحياة فى خارجها ، حتى لا يخرج الطفل بعد إتمام دراسته غريبا عن البيئة التى نشأ فيها . فكم منا أثقلت عقولهم بمعلومات عالية وخبرات مركزة، مما فى الكتب وما فى عقول المدرسين المتخصصين، ولكنه إذ يخرج للحياة العملية ، يجد نفسه مضطراً للتعلم من جديد، وينسى ما تكدست به مذكراته المدرسية من معلومات غزيرة، لم يكن له بها صلة أثناء حياته كطفل ! إن مجال العلم واسع ، وما التعلم إلا اختيار لنماذج خاصة من خبرات الحياة غير المحدودة . فلماذا لا نختار للطفل ما يرضاه ويقبله ، وما يناسب مرحلة نموه وعقليته ؟ ولماذا نتقيد بمناهج مفروضة ، أو موضوعات يختارها الكبار ؟ ولماذا لا نجعل لتلاميذ الفصل حقاً فى الاشتراك فى الاختيار ؟ إن من الممكن للمدرس أن يخضع المناهج المفروضة لحرية التقديم والتأخير ، والربط ، والزيادة والنقص ، إذا رأى فى ذلك وسيلة لتحقيق أهداف التربية العليا .

هذه بعض الأسس التى بنيت عليها طريقة المشروعات ، التى يتعلم فيها الطفل الحياة بالعمل ، ويكتسب المعلومات عن طريق النشاط والحركة ، ويتعود التعاون عن طريق ممارسة الحياة الاجتماعية والاشتراك فى عمل الجماعة ، والتى يتعلم فيها اللغة والحساب والأشغال والمعلومات العامة وكافة المواد الأخرى على أساس حاجته الفعلية إليها ، فيقبل على الإفادة منها بشوق ورغبة تلقائية .

وإلى القارئ مثالا لأحد المشروعات التى طبقت بنجاح كبير ، أكثر من مرة ، لأكثر من فصل ، وقام بها مدرسون مختلفون ، فأكدوا جميعاً صلاحية

هذا المشروع فى تحقيق أغراض التربية ، وبعث الحيوية والنشاط لا فى التلاميذ وحدهم ، بل فى المدرس نفسه، والمدرسة كلها .

كان تلاميذ السنة الثانية بالمدرسة النموذجية بالقبة يدرسون منطقة المدرسة ، فاقتضى ذلك خروجهم إلى شوارعها الرئيسية ، وزيارة المؤسسات والمصانع الهامة بها . ومن ذلك زيارتهم لمصنع الألبان ، ولمطحن الدقيق ، ولنقطة البوليس ، ولمكتب البريد . ويمكن أن يتخذ كل واحد من هذه المؤسسات موضوعاً لمشروع ، إذا استشعر المدرس رغبة التلاميذ فى متابعته .

وقد استوقفت اهتمام التلاميذ فعلا فكرة البريد وعملية إرسال الخطابات ، فاتفقوا على القيام بمشروع عمل مكتب بريد فى الفصل .

رأى المدرس أن هذا المشروع واضح الهدف ، وأنه جاء من التلاميذ بطريقة طبيعية بعيدة عن التكلف ، وأن من الممكن أن يستفيد التلاميذ كثيراً من سيرهم فيه ، وأنه يمكن أن يخدم كثيراً من مواد الدراسة المختلفة بطريقة حيوية مثيرة للحماسة ، فبدأ يتحدث مع تلاميذ الفصل عن الخطة التى يصح اتباعها للسير فى هذا المشروع. وتتفتق أذهان التلاميذ عادة عن اقتراحات قيمة ، ولكن لا يخلو الأمر من اقتراحات تافهة ؛ وهنا يقف المدرس موقف التوجيه والإرشاد . فيقود المناقشة إلى ما يوصل لخطة معقولة . هذه الخطة التى ترسم فى بداية المشروع تفيد كثيراً فى أن يدرك التلاميذ أهمية تسلسل الخطوات ومتابعتها حتى يتحقق الهدف ، فيتسع أفق تفكيرهم ، ويتعودوا بعد النظر والعمل للمستقبل . غير أن مثل هذه الخطة ليس لها صفة الإجبار أو التقييد ، وإلا أصبحت أشبه بمنهج مفروض ، بل تتميز بكونها من المرونة بحيث تسمح بالتغيير والتحوير ، بما يفيد فى حسن سير المشروع أثناء التنفيذ . وتظهر أهمية مثل هذه الخطة وضرورة حبكها قبل البدء فى التنفيذ فى معرفة المشكلات التى يحتمل مقابلتها ، وعمل الاستعدادات اللازمة للتحضير لها والعمل على التغلب عليها ، سواء كان ذلك بتجهيز المواد الأولية ، أو المال اللازم، أو الكتب التى يصح الرجوع إليها ، وهكذا . فإذا كانت الخطة ناقصة، فسيجد التلاميذ أنفسهم أمام مواقف مربكة ، كان يجب أن يعدوا لها العدة من قبل ، فيتعطل العمل ، ويفتر الحماس للمشروع وتقل بهجته .

وإلى القارئ بعض النواحى التى تناولها تنفيذ المشروع ، ملخصة من إحدى

كراسات التلاميذ التى يسجلون فيها ما يقومون به فى المشروع من خطوات وملاحظات .

ذهبنا لمكتب بريد حدائق القبة ، وشرح لنا وكيل المكتب أهم الأعمال ، وشاهدنا الأثاث والأدوات اللازمة لعمل مكتب بريد فى الفصل . عدنا للمدرسة ، وفى دروس الأشغال قسمنا إلى مجموعات للقيام بتجهيز أثاث المكتب . قامت مجموعة بعمل منضدة عليها سور وبه شبابيك لتداول النقود ، ومجموعة بعمل دولاب توزيع الخطابات ، بالاستفادة مما أحضرناه من العلب القديمة المصنوعة من الورق المقوى ، ومجموعة لعمل صندوق البريد وتلوينه . وأحضر أحد التلاميذ جريدة الأهرام وبها نبأ مهم للفصل ، فيه أن مصلحة البريد قد أخرجت طابعاً جديداً قيمته ستة مليمات ، ففكرنا فى تصميم طابع خاص بمكتب بريدنا . قمنا فى حصة الرسم بعمل رسوم وتصميمات مختلفة لطابع البريد ، ثم أخترنا تصميما مناسباً ، وهو طابع عليه رسم جمل ومكتوب عليه اسم الفصل . احضر كثير من التلاميذ طوابع بريد كثيرة مختلفة لبلاد العالم. وقمنا بعمل «ألبومات» فى قسم الأشغال لحفظ الطوابع ، وكانت مجموعات الطوابع تزيد فى عددها ونوع الطوابع على مر الأيام .

تلك بعض النواحى التى يمكن أن نلمس منها كيف يمكن تدريس الأشغال اليدوية والرسم بطريقة مشوقة. حيث يشعر التلميذ بأهمية عمله فيتفانى فى إتقانه، وحيث يقوم التلاميذ بالأعمال التعاونية، ويتعودون الاشتراك فى تقسيم العمل وتوزيع أنواع النشاط المختلفة . للاستفادة من جهود الجميع . ويلاحظ أنه كانت هناك دروس مخصصة لتمرين التلاميذ جميعاً على بعض التمارين الأساسية فى الأشغال ، والتى تلزم للوصول فيما يقومون بعمله إلى درجة مناسبة من الاتقان .

أما عن نشاط المشروع فى داخل الفصل ، حيث يوجد المكتب ، فيمكن القارئ أن يتصور أنه ، عند ما يدخل الفصل. سيجد فى أحد أركانه المنضدة الرئيسية للمكتب . ومن ورائها موظفوه . واحد يقوم بدور وكيل المكتب ، وآخر يقوم بدور بائع الطوابع . وآخر للطرود ووزنها . وآخر للأذونات المالية . ومنهم المسئول عن الحسابات. وهكذا . وسيجد بعض التلاميذ يقومون بالتعامل مع المكتب بإرسال الخطابات . وتسجيلها ، وشراء الطوابع ، الخ. ولا تنس ساعى البريد ، الذى يحمل حقيبته ليوزع الخطابات على أصحابها .

ويستغل المدرس هذا الاستغراق فى القيام بالدور ، وهذه الحماسة للعمل ، فيوجه حركة البيع والشراء ، عن طريق إعطاء بطاقات خاصة للتلاميذ ، بها عمليات حسابية حول أثمان مجموعات من الطوابع ذات الفئات المختلفة ، أو تسجيل الخطابات ، أو تحصيل الغرامات على الخطابات التى نسى أصحابها وضع طابع البريد عليها ، إلخ . وعلى وكيل المكتب وباقى موظفيه أن يقدموا حسابهم لأفراد الفصل جميعاً ، وهم يراجعونها ويضبطونها . ويستغل المدرس هذه الفرصة لإعطاء مسائله وتمريناته المنوعة ، بشكل مرغوب فيه .

ولا يخفى ما يثيره هذا النشاط الحى فى المدرس من حماسه ، وفى التلاميذ من شعور بالأهمية والقدرة على العمل . ويقوم نظام العمل على تبادل وظائف المكتب ، وتسنح عن طريق ذلك فرص كثيرة للتربية الخلقية . ومن أمثلة ذلك أن أحد التلاميذ كان يقوم بدور ساعى البريد فسولت له نفسه أن يفتح أحد الخطابات ، فقدمت فيه شكوى إلى وكيل المكتب ، وبعد التحقيق وثبوت الاتهام ، تقرر فصل التلميذ من هذه الوظيفة ، بعد أن أخذ الجميع درساً عملياً على واجبات المهنة ، وصفة الأمانة ، والمحافظة على أسرار الناس . ومن الأمثلة الأخرى أن تلميذاً كان من المتوسطين فى قدرته الحسابية ، ولكنه اجتهد وحصل على الدرجة النهائية فى أحد الاختبارات فى هذه المادة ، فكتب خطاباً للمدرس عن طريق مكتب بريد الفصل ، وقال فيه : « إنى أخذت عشرة من عشرة فى الحساب ، فالرجا ترقيتى لوظيفة وكيل مكتب البريد » . وكان له هذا الجزاء ، تشجيعاً له ولأمثاله على بذل الجهد والتقدم . وهكذا نجد فى تدريس المشروعات فرصاً طبيعية للتربية الخلقية ، وتكوين الصفات المرغوبة فى التلميذ .

ولست بحاجة لأن أوضح ما فى هذا المشروع من مجال للتمرن على اللغة العربية ، وتعلم التعبير والكتابة بلغة سليمة وخط جميل . فقد كان كل تلميذ يعرض خطاباته التى يكتبها على مدرس اللغة العربية ليصححها له ، ثم يرسلها بعد تصحيح الأخطاء والتبييض بخط أحسن . وقد اتخذ التلاميذ من كتابة الخطابات فرصة للتعبير عما فى أنفسهم ، ولسرد الأخبار والحوادث التى يصادفونها . وكان لإقبال التلاميذ على كتابة الخطابات أثر كبير فى تنشيط حركة مكتب بريد الفصل ، لدرجة اضطرت التلاميذ لتعليق صناديق بريد فى أنحاء المدرسة المختلفة ، وعمل إعلانات تستحث باقى التلاميذ على إرسال خطاباتهم عن طريق

هذا المكتب بوساطة طوابع بريد الفصل . ومما يجدر ذكره هنا أن النقود المتداولة بين التلاميذ كانت نقوداً من الورق المقوى ، تحاكى جميع أنواع العملة المصرية ، وقد قام التلاميذ بقصها من نماذج مطبوعة .

وفوق ذلك فقد أثار المشروع فى التلاميذ حب الاستطلاع والمعرفة بكل ما له صلة بالبريد ، سواء من الناحية التاريخية أو الجغرافية . ومن ذلك ما عرفوه عن البريد فى الزمن القديم ، وكيف كان ينقل بالكتابة على الخشب ويرمى فى الماء لتحمله الأنهار ، أو بالكتابة على ورق البردى ، واستعمال الحمام الزاجل ، ثم طرق المواصلات المختلفة المستعملة فى إرسال الرسائل الآن . وهذا فضلا عما تثيره الطوابع الأجنبية الغريبة التى يجمعها هواة التلاميذ، من فرص لدراسة تلك البلاد وصلة مصر بها ، بشكل مبسط حسب مستوى التلاميذ .

وإلى القارئ نموذجاً من الأسئلة التى وضعت للتلاميذ فى اختبار الفترة التى درسوا فيها هذا المشروع ، وسيجد أنها تحمل طابعاً غير طابع امتحاناتنا التقليدية ، إذ تقوم على ما عاش التلاميذ فيه فعلا من خبرات حية :

١ — اكتب خطاباً لأحد زملائك ، تحدثه فيه عن الخطوات التى تتبع فى إرسال مبلغ جنيه مصرى بطريق البريد إلى الإسكندرية .

٢ — إذا كانت مواعيد مكتب البريد من الساعة الثامنة وخمسة وأربعين دقيقة صباحاً إلى الساعة الثانية عشرة ونصف ظهراً ، ثم من الساعة الثالثة والربع لغاية الساعة الخامسة بعد الظهر ، فما عدد ساعات عمل المكتب طول اليوم ؟

٣ — ماقيمة طوابع البريد التى تلصق على :

(ا) خطاب الدعوة المفتوح (ب) الخطاب المسجل (حـ) ظرف المعايدة .

٤ — ما هى المعلومات التى يمكنك معرفتها من قراءة ختم بريد على ظرف خطاب ورد إليك ؟

٥ — اذكر ثلاثة أمثلة للطرق التى كانت تتبع قديماً لحفظ سرية المراسلات .

تلك أمثلة موجزة لنواحى النشاط المختلفة فى هذا المشروع . ويمكن المدرس فى مدارسنا العادية ، إذا لم يتمكن من تطبيق طريقة المشروعات بحذافيرها ، أن يقتبس من روحها ، فيبنى دروسه دائماً على ما يهم التلاميذ ، ويجعل أمثلته ومسائله الحسابية من واقع خبراتهم العملية ، ويستثير حماستهم وحبهم للعمل والإنتاج ليستطيع أن ينفذ إلى عقولهم ونفوسهم .

تطبيق بعض الأساليب الحديثة بمدرسة عادية

ملخص محاضرة ألقاها الأستاذ صلاح الدين جنينه ، ناظر مدرسة الخليفة المأمون الابتدائية ، بنـادى رابطة خريجى معهد التربية ، عن تجاربه فى مدرسة الدكتور أحمد ماهر باشا .

قد يكون من السهل الميسور أن تطبق بعض الأساليب الحديثة فى مدارس أعدت لهذا الغرض ، كما كان الحال فى الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، ومن بعدها فى المدارس النموذجية .

ولكن المهم أن نرى إلى أى حد يمكن نقل هذه الأساليب ، أو بعضها ، إلى المدارس العادية ، وكيف نستطيع - مع ما فى هذه المدارس من قيود مختلفة ، أن نجعلها تساير هذه النظم ، وتنتقل رويداً من دور الجمود إلى دور الحياة والعمل .

سوف أتخذ مدرسة أحمد ماهر نموذجاً لهذه المدارس العادية ، فهى خاضعة للنظم المألوفة فى المدارس الأخرى ، من برامج محدودة ، وأدوات ناقصة ، ومبان ضيقة وأحواش تكاد تكون معدومة ، وميزانية ضئيلة . وفوق ذلك ، فهى فى حى فقير ، نسبة الذكاء فيه دون المتوسط ، وحالته الصحية لا تمتاز عن حالته العقلية . فماذا عملت المدرسة للتغلب على كل هذه النواحى ، والسير قدماً نحو خطة رسمتها ، وهدف أرادت الوصول إليه ؟ .

سوف أعرض ما سارت عليه المدرسة فى مختلف النواحى .

الناحية العلمية :

اهتمت المدرسة بالناحية العلمية اهتماماً كبيراً ، فلم تنظر إلى المناهج تلك النظرة الجامدة ، بل استغلتها لفائدتها ، وقسمتها على طريقتها ، فكونت منها

المشروعات المختلفة التى كان كل منها يغطى جزءاً من أجزاء المنهج . وبذلك تمكنت المدرسة من أن تطبق طريقة المشروعات فى شكل محدود ، وأن تربط نواحى المنهاج بعضها ببعض ، وأن تخلق من المواد الجافة مواضيع تهم التلاميذ ، وأهدافاً يعملون للوصول إليها . وانتقل العمل من الفصل إلى حجرة الأشغال والغناء ، وانتقل الاهتمام من الناحية الشكلية إلى الناحية العملية ، ناحية البحث والتنقيب والجمع والتكوين . ثم إن هذا الاهتمام بالناحية العلمية لم يقف عند المواد الدراسية وطريقة استيعابها ، بل تعداها إلى النشاط العلمى بالمدرسة ، فأنشئت مكتبات الفصول ، وكان اهتمام التلاميذ بها زائداً ، لأنها من نقودهم ومجهودهم ، ثم هى تحت تصرفهم ، ونظامها فى أيديهم . وعمدت المدرسة إلى إدخال الإذاعة المدرسية كمشجع للقراءة والفهم والتعبير ، وخصصت لكل فصل من فصولها يوماً للإذاعة بعد الغذاء . وبذا يأتى الدور على كل فصل مرة كل أسبوعين ، وهى مدة كافية لأن يعد كل تلميذ ما يلذ له إذاعته وقد كان التنافس عظيما ، وتنوعت الإذاعات فشملت الموضوعات العلمية ، والكلمات المأثورة ، و « هل تعلم » من مقتطفات العلوم ، وتمثيليات قصيرة ممتعة من تحرير التلاميذ ومنتخباتهم ، وألغاز يعطون جوائز لمن يصل إلى حلها ، وغير ذلك مما جعلنى أومن كل الإيمان أن أبناءنا بخير ، وأنهم إذا ما أعطوا الفرصة ، وتهيأ لهم الجو كانوا عند حسن ظننا ، بل أكثر وأعظم . .

وإن ما أعجبنى فى هذا النظام أن التلاميذ كانوا يسوقون المدرسين ويدفعونهم إلى الأمام . فهذا يعرض قصة ، وآخر كلمة ، وثالث تمثيلية ، ورابع وخامس - وعاشر . والمدرس حائر من يختار هذه المرة ومن يفضل ، والكل قد أجاد وقد تعب وكتب ولخص ويريد الكلام . . .

وأشد ما أعجبت له أن سمعت يوماً أن دار الكتب المصرية بباب الخلق تشكو من هجوم أبناء مدرسة أحمد ماهر عليها كل يوم فى عدد متزايد . بحثاً عن طرائف الدار ، وعن موضوعات جديدة تجعل إذاعاتهم قيمة ناجحة . . .

لم يقف الحد عند هذا فقد عملنا على إذاعة أهم الأخبار اليومية ، من علمية واجتماعية رياضية وعالمية . وقد بدأ بها أحد المدرسين ، معلقاً على كل خبر بما يناسبه . فكان التعليق ينحو نواحى مختلفة ، من جغرافية وصحية وتاريخية ووطنية .

وتدرجنا بعد ذلك بقليل بأن قام التلاميذ أنفسهم بهذه الإذاعات ، التى كانت تذاع فى فسحة الصباح . . وقد دهشت يوماً عند ما وجدت تلميذاً لم يحضر فى الصباح لمرضه ، ومع ذلك فقد حضر فى ميعاد الإذاعة رغم نصائح والديه ليلقى كلمته ثم يعود إلى منزله . . .

ومن حين لآخر كانت تنجب أقلامهم ما ينشرونه فى مجلتهم المدرسية (المرآة) التى كانت صفحة ناطقة لحياتهم المدرسية ورحلاتهم العلمية والترويحية ، وسجل لنشاطهم المتعدد النواحى .

ولاحظت المدرسة عدم اهتمام التلاميذ بما يدور حولهم ، فخصصت صندوقاً للأسئلة والاقتراحات ، وقد ضاق هذا الصندوق بالأسئلة الكثيرة ، عند ما شعروا لذتها وعرفوا قيمتها . وكانت هذه الأسئلة طريقة طيبة لاثارة اهتمام التلاميذ بما يحيط بهم وتمكنا بسهولة عظيمة من أن نجد كثيراً من المشروعات التى راعينا فيها أن تعطى أجزاء من المنهج ، وبذلك سرنا على طريقة للمشروعات فى نظرنا محدودة ولكنها فى نظر التلاميذ حرة طليقة .

المدرسة ضيقة بمبانيها ولكنها واسعة بلا شك بجدرانها ، وإذا ضاق بنا المكان فلا بد من التسلق والانتشار ، وهذا ما عملته المدرسة فقد انتشرت مشروعاتها على كل جدار ، وفى كل مكان فإذا دخلت المدرسة فإنك تشعر تواً أنك تسير وسط الحقول تارة ، ومع الطيور أخرى ، وتشاهد من عجائب العرض والبحث ما ينبئك بقوة العمل وقيمة الفن والتنسيق . . موضوعات كاملة البحث ، سهلة الفهم ، متقنة الصنع ، فى لوحات فنية بديعة ، هى العلم والجمال . . .

وقد لعب الفانوس السحرى دوره العظيم ، فعرض جغرافية النيل من منبعه إلى مصبه ، وتخلل العرض أناشيد الشعوب . كما عرض الأقطار الشقيقة فى صور حية ، جمعها التلاميذ ورتبوها وعلقوا عليها . ولعب جهاز الإذاعة دوره مع الفانوس ، وشاركهما المسرح ، فأعطى صورة حية لما يظهر ويقال . .

وكان فى التصوير الشمسى أكبر العون لكثير من هذه النواميس فالصور التى التقطوها ثم حمضوها بمعملهم ، ثم طبعوها بأيديهم ، وكبروها بجهازهم ، ثم لمعرضهم العلمى الثابت ، ناطقة بما بذل فى بحث الحقائق وتثبيتها وفائدتها . . .

ثم يوم الأثنين ، يوم الأسر ، يوم النشاط العلمى والرياضى ، يوم يقف الفصل ليمثل الرواية أربع مرات كل أسرة مرة ، وتعطى جوائز للأسرة الفائزة ، مما خلق أفراداً يقرأون ويحفظون ويلقون فى طلاقة وشجاعة ومهارة . . .

لم يقف الأمر عند هذا فهناك الرحلات الأسبوعية المستمرة لجميع معالم مصر ، وضواحيها ، ثم إلى ما بعد عن ذلك قليلا أو كثيراً ، مما ثبت معلوماتهم وأظهر خفايا كتبهم ، وأوضح معالم الطبيعة كما هى عليه دون تعب أو تلميح . . ولم ننس الاتصال بجيراننا ، حيث كان مشروعاً من المشروعات ، فاتصلنا بالدول الشقيقة وتبودلت المراسلات والصور بين تلاميذنا وتلاميذ هذه الدول ، مما أفاد التلاميذ كثيراً وجعلهم يشعرون بإحساس طيب قوى نحو زملائهم فى هذه الدول . . .

وقد اهتمت المدرسة بالناحية الدينية اهتماما كبيراً . فأعدت مكاناً خاصاً للصلاة ، وكان أحد التلاميذ يؤذن بصوته الجميل ، ثم تعقب الصلاة كلمة دينية بسيطة يلقيها أحد التلاميذ ، وكان الأقبال عظيما من التلاميذ والمدرسين ، وهناك قصة الأسبوع المصورة التى كانت تعلن عليهم وتعلق طيلة الأسبوع ، وكان بعضها ناقصاً يحتاج إلى اعمال فكر من التلاميذ لتكملتها ، مما شجع القراءة والتعبير والتفكير والرسم الإيضاحى . . ثم النواحى العلمية العملية بالمدرسة من منتجات صناعية ، والبان ، وسجاد ، وكليم ونسيج ، ثم حظيرة جامعة لطرائف الطير والحيوان وتوالدهما وتكاثرهما ، ثم موسيقى تهذب النفس والروح وأناشيد علمية تحبب العلم وتوضحه ، وعرض سينمائى يومى لخفايا العلم وأسرار الطبيعة وما صعب رؤيته أو بعد . . .

كل هذه الأشياء قد لعبت دورها كاملا فى جعل الناحية العلمية واضحة جلية سهلة ميسورة مرغوبة لا ممقوتة أو ممنوعة . . .

وقد خصصت لهذه النواحى حصة يومية ، فى أربعة أيام من الأسبوع ، يشترك فيها جميع تلاميذ المدرسة ، ويشترك معهم فيها جميع مدرسى المدرسة ، كل فى ناحيته وكان التلميذ ينتقل من ناحية من نواحى النشاط إلى أخرى ، ويجرب ميله واستعداده حتى إذا ما شعر المدرس بنبوغ أو استعداد خاص فى أى تلميذ ، اختاره للتخصص فى هذه الناحية ، وكون منه ومن أمثاله جمعيته .

الناحية الاجتماعية :

اهتمت المدرسة بهذه الناحية اهتماماً كبيراً ، فقسمت التلاميذ إلى أربع أسر ، تحمل كل أسرة اسم زعيم من زعماء مصر (مصطفى كامل . محمد فريد . سعد زغلول واحمد ماهر) . كما قسمت كل أسرة إلى أقسام كشفية ، فخصص تلاميذ السنتين الأولى والثانية للأشبال ، والثالثة والرابعة للكشافة . وكان القصد من هذا التقسيم سهولة العمل فى الأسرة بروح من النظام المحبب للتلاميذ ، والذى يبعدهم عن الميوعة والاستهتار الذى تكون نتيجته الفوضى والفشل . وهذه الأقسام تعمل كوحدات ، كما تعمل متحدة كأسرة ، ولكل قيمته لنجاح الأسرة . فهناك مباريات يومية فى بعض الألعاب التى سمحت بها أحوال المدرسة ، وهذه بين أقسام الأسر المختلفة ثم مباريات بين منتخبات الأسر جميعاً على جوائز خاصة للأسرة الفائزة ، كما اشتركت أقسام كل أسرة فى عمل حفل تمثيلى وبذا كانت تقام أربع حفلات ، واحدة لكل أسرة ويعطى الكأس لأحسنها فى الحفل الختامى ، الذى يكون عبارة عن منتخب من هذه الحفلات جميعها .

للأسرة رئيسها والمشرف عليها ولها اجتماعاتها ورحلاتها وحفلاتها ومراجعة وتيسير شئونها . وكل أسرة لها نشيدها الخاص ، وعلمها الخاص ، ورمزها الخاص ، وهتافها الخاص ، وكل ما يجعلها تفخر بنفسها وتثبت وجودها . هذا علاوة على اشتراك الأسر جميعاً فى تحية العلم ونشيد الصباح والسير إلى الفصول بنشيد المدرسة . وكل هذا ساعد على تكوين روح الجماعة .

لم تكتف المدرسة بذلك ، وهى تعلم قيمة اتصال المدرسة بالبيت ، ولكن ماذا تعمل وكيف تتصل اتصالا نافعاً مفيداً ؟ هل اجتماعات أولياء الأمور التى أشرنا إليها ، ودعوتهم المستمرة للمدرسة كافية كلا ؟ فقد لاحظت المدرسة أنها بحاجة أيضاً إلى دخول منازل التلاميذ ، وتقديم الإرشادات اللازمة لهم . فعمدت إلى الاتصال بوزارة الشئون لترسل لها زائرات اجتماعيات لهذه الناحية . وفعلا نجحت المحاولة ، وأمدت المدرسة بزائرتين اجتماعيتين ، تأتيان بالتناوب يومين فى الأسبوع ، وطبعت المدرسة بطاقات خاصة أعطيت لهما ، وبدأنا ببحث الحالات الشاذة فى أى ناحية سواء فى الإهمال ، أو الضعف ، أو القذارة ، الخ . وقد تبين أن هناك كثيراً من العائلات محتاجة للعون والمساعدة ، فسرعان ما قمنا بإعداد صندوق للإعانات ،

وتمكنا بهذا الصندوق البسيط من أن نمد يد المساعدة لهذه العائلات على هيئة مائدة يذاكر عليها التلميذ ، وملابس يلبسها ، وبعض مساعدات مالية بسيطة ، فضلا عن الإرشادات العلمية والصحية والنظامية ، مما كان له أثره الفعال ونتائجه الحاسمة ، كل هذا بدون أن يشعر التلميذ بأى شيء يجرح إحساسه .

* * *

والآن هل أتت كل هذه الأعمال بنتيجة مرضية ، وأثرت فى هذا الوسط وظهرت فائدتها ؟

الحق إنى ما كنت أتصور أننا سننجح هذا النجاح ، فقد كان التلاميذ بارزين ، وكانت نتائجهم فى الابتدائية ١٠٠٪ فى جميع الأعوام ، ودرجاتهم عالية ، مما سهل عليهم الالتحاق بالمدارس الثانوية لمن أراد . وإن الشيء الذى لن أنساه أنه فى حفل ذكرى أحمد ماهر باشا وقفت السيدة كريمته وأهدت إلى أول الابتدائية بالمدرسة جائزة تبرعت بها عصمتها سنوياً لذلك ، وقدرها ثلاثة جنيهات ، وكان هذا الوقت وقت محنة فلسطين . وقد سمع عنها التلاميذ وتكلموا عنها كثيراً فى نشرة الأخبار ، فما كان من هذا التلميذ إلا أن شكرها على هذه الهبة وهذا التشجيع ، ثم التفت إلى وأعطانى المكافأة . وقال لى أرجو أن تقبلها مساعدة منى لمنكوبى فلسطين .

أقول الحق إن عينى اغرورقت بالدموع من شدة التأثير . وأيقنت أن التربية قد نجحت وأثرت فى نفس هذا التلميذ الفقير . الذى فاجأ المدرسة وفاجأ والده وإخوانه بهذا العمل النبيل .

والآن أقول هل تم كل هذا بدون عناء . وهل كانت هناك صعوبات تعترضنا . . ؟ إننا لم نشعر بالصعاب التى يقال عنها أنها معطلة للعمل أو مانعة لتطبيق أى نظام حديث . .

فالمناهج مع تحديدها كافية وصالحة لأن نطبق عليها كثيراً من نواحى التربية الحديثة ، من طريقة المشروعات إلى غيرها من الطرق . والمدرس الذى نخاف منه . ونتهمه بالقصور ، هو على عكس ذلك ، إذا ما وجد روحاً طيبة وتشجيعاً مستمراً وموقظاً لاستعداداته ومهارته . والمفتشون لم نصادف منهم من اعترض أو اشمأز ، أو حتى لم تعجبه طريقتنا ، بل الجميع بدون استثناء كانوا معجبين مقدرين مادحين ومشجعين . والموارد المالية على قلتها كافية ميسرة للأمور ، إذا أتبع فيها الحزم

والبساطة . والمنطقة والوزارة مشجعة ، إذا ما شعرت بقيمة العمل ، ورأت ما يجعلها تطمئن لما يبذل ويعطى . وإن سرورنا من نجاح أعمالنا ، ونجاح أبنائنا ، ونجاح الروح التى نسير بها ، كانت أكبر مشجع لنا ، وأعظم لذة تتوج مجهوداتنا ، حتى أننا ما فكر أحد منا يوماً فى الانتقال من هذه المدرسة . وكم طالبنا أن يعامل مدرسوها كما يعامل مدرسو المدارس الثانوية حتى يحفظوا حقهم فى الترقيه ويبقون فى هذه المدرسة التى وهبوها روحهم ، وأحبوها من قلوبهم .

